



**TERESA MANUELA
MARTINS ANTUNES**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS PORTUGUESAS**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública, realizado sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Sarrico da Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente:

Prof. Doutor José Manuel Lopes da Silva Moreira
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais:

Prof.^a Doutora Maria Margarida Serra Marques Martins de Moura
Professora Auxiliar da Universidade de Évora

Prof.^a Doutora Cláudia Sofia Sarrico Ferreira da Silva
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Longa seria a lista de agradecimentos se tivesse a pretensão de referir todos aqueles que tornaram possível a publicação da presente dissertação.

Não sendo possível dirigir neste pequeno espaço uma palavra de apreço a cada um, deixo o meu agradecimento profundo pela amizade, compreensão, incentivo e paciência a todos, em geral.

Porém, não poderia deixar de endereçar um agradecimento particular àquelas pessoas e instituições que estiveram directamente envolvidas, nomeadamente:

À Professora Doutora Cláudia Sarrico, pela sua preciosa orientação e incentivo, bem como pela bibliografia facultada.

À Universidade de Aveiro, através da Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas, por me ter acolhido.

À Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pelo apoio concedido para a realização da dissertação.

À FUP, na pessoa da minha querida amiga Joana Abrantes, por toda a bibliografia disponibilizada.

Às instituições que colaboraram na resposta ao inquérito, pelo seu generoso contributo, sem o qual a publicação do presente trabalho estaria comprometida.

Por fim, mas não menos importante, à minha família e amigos pelo seu afecto, amizade, compreensão e infinita paciência ao longo de todo o mestrado, mas particularmente na fase de elaboração da dissertação.

Palavras-chave

Qualidade, autonomia, financiamento, prestação de contas, avaliação institucional, ensino superior, internacionalização.

Resumo

Em toda a Europa, as questões do ensino superior têm sido dominadas, desde a década de oitenta, por três grandes temas: autonomia institucional, financiamento e qualidade. Mais recentemente, os desafios colocados pela sociedade do conhecimento, a construção de um espaço europeu do ensino superior e a declaração de Bolonha trouxeram um novo conjunto de reformas neste domínio, nem sempre coincidentes nas suas orientações, mas com o objectivo de promover a cooperação europeia ao nível da garantia de padrões de qualidade com especial relevo no desenvolvimento de critérios, métodos e indicadores comparáveis, entre outros (Reichert e Tauch, 2003).

É neste contexto que se situa o presente estudo procurando, numa primeira fase, contribuir para o enquadramento de conceitos como qualidade, financiamento, autonomia e governo interno de forma a perceber como e porque surge a avaliação e, mais concretamente, a avaliação institucional no seio do ensino superior, tornando evidente a necessidade de se discutirem instrumentos que visem avaliar o desempenho institucional, tanto a nível interno como a nível externo.

Para o efeito, discutem-se quatro instrumentos de avaliação: o modelo da EFQM, o balanced scorecard, o benchmarking e o four-stage model. Com os três primeiros, pretende-se contribuir para a discussão da necessidade de levar a cabo a avaliação interna, conduzida pela própria instituição, com vista à medição e comparação dos resultados obtidos face à auto-avaliação, à estratégia, visão e missão previamente definidas; O four-stage model com vista a discutir a avaliação institucional e os seus impactos uma vez que este é o modelo mais usado na Europa ao nível dos sistemas nacionais de ensino superior, embora com diferenças metodológicas de estado para estado. Faz-se, então, uma breve contextualização do desenvolvimento da avaliação no sistema de ensino superior português que será complementada com a aplicação e análise de um questionário aberto dirigido às universidades públicas portuguesas com o objectivo de documentar e contribuir para o esclarecimento da realidade destas instituições relativamente aos processos de avaliação institucional.

Keywords

Quality, autonomy, financing, assesement, institutional evaluation, higher education, internationalization.

Abstract

Three big issues have been the main questions in European higher education since the last two decades: Institutional autonomy, financing and quality. More recently, the challenges through the knowledge society, the European area for higher education and the Bologna statement brought a new group of reforms not always similar in their approaches, but with the main goal of promoting the European cooperation in the quality assurance assessment, through the development of criteria, methods and comparative measures, among others (Reichert e Tauch, 2003).

The present study places itself in this context, looking for, in its first stage, the placement of some important issues as quality, financing, autonomy and internal governing in order to understand how and why evaluation appears in higher education and specifically the institutional evaluation, showing the need to discuss methods which are able to measure internal and external institutional performance. In that way, four evaluation methods are studied: The EFQM model, the balanced business scorecard and the benchmarking in order to show that it is possible to measure the performance at the level of organizational strategic. The four-stage model in order to describe and discuss the impacts of the most used model in Europe to do the institutional evaluation at the national systems level, in spite of some methodological differences from state to state. Then, a brief context of the Portuguese higher education system evaluation development is made and complemented with a survey to the Portuguese public universities and its analysis with the main goal of documenting and contribute to the knowledge of these kind of institutions relating to the institutional evaluation mechanisms.

Índice Geral

1- INTRODUÇÃO.....	15
2- OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR PARA O SÉCULO XXI	25
2.1- Qualidade.....	27
2.1.1- Acreditação vs avaliação.....	30
2.2- Financiamento	32
2.3- Avaliação	37
2.3.1- Avaliação qualitativa vs quantitativa	39
2.4- Autonomia e governo interno	41
3- APOIAR O GOVERNO INTERNO: TRÊS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	45
3.1- Modelo da excelência organizacional.....	47
3.1.1- Adaptação do Modelo EFQM ao ensino superior.....	49
3.2- <i>Balanced scorecard</i>	52
3.2.1- Aplicabilidade do BSC no ensino superior.....	55
3.3- <i>Benchmarking</i>	58
3.3.1- Práticas de benchmarking no ensino superior	61
4- MODELOS E IMPACTOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR.....	65
4.1- <i>Four-stage model</i>	65
4.1.1- Variação metodológica do <i>four-stage model</i>	66
4.2- Impactos da avaliação.....	70
4.2.1- Impactos sobre as recompensas	71
4.2.2- Impactos sobre as estruturas e políticas.....	72
4.2.3- Impactos sobre as culturas organizacionais.....	73
4.3- Aplicação do <i>four-stage model</i> na Europa	75
4.4- Avaliação institucional em Portugal.....	77
5- INTERACÇÃO COM AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS	83
5.1- Opções metodológicas	84
5.2- Estrutura e modelo do questionário	87
5.3- Objectivos do questionário	88
5.4- Contacto com as universidades	90
5.5- Respostas das universidades.....	93
6- AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS	95
6.1- Caracterização das universidades	96
6.1.1- O respondente.....	96
6.1.2- A instituição.....	97
6.2- Conceito de avaliação institucional	98
6.3- Implementação da avaliação institucional	102
6.3.1- Descrição dos processos adoptados.....	102
6.3.2- Resultados das avaliações institucionais realizadas	104
6.3.3- Acções correctivas após a avaliação institucional.....	107
6.3.4- Vantagens e desvantagens da avaliação institucional.....	108

6.4-	Desempenho, financiamento e recursos	111
6.4.1-	<i>Influência do financiamento no desempenho institucional.....</i>	<i>112</i>
6.4.2-	<i>Principais factores do sucesso das instituições.....</i>	<i>116</i>
6.5-	Avaliação da avaliação institucional	119
6.5.1-	<i>Importância da avaliação institucional.....</i>	<i>120</i>
6.5.2-	<i>Modelos preferenciais para realizar a avaliação institucional.....</i>	<i>123</i>
6.5.3-	<i>Participação numa avaliação institucional futura</i>	<i>129</i>
7-	CONCLUSÕES.....	131
	BIBLIOGRAFIA	139
	ANEXOS	147
	ANEXO I – MODELO DE QUESTIONÁRIO E RESPECTIVAS INSTRUÇÕES	149
	ANEXO II – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO: UNIVERSIDADE U1.....	155
	ANEXO III – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO: UNIVERSIDADE U2	157
	ANEXO IV – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO: UNIVERSIDADE U3	159
	ANEXO V – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO: UNIVERSIDADE U4.....	165
	ANEXO VI – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO: UNIVERSIDADE U5	169
	ANEXO VII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO: UNIVERSIDADE U6.....	173
	ANEXO VIII – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO: UNIVERSIDADE U7	175
	ANEXO IX – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO: UNIVERSIDADE U8	177
	ANEXO X – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO: UNIVERSIDADE U9	179

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo da excelência organizacional (EFQM, 2003)	48
Figura 2: <i>Balanced scorecard</i> (Kaplan & Norton, 1992).....	53
Tabela 1: Idade e sexo dos respondentes.....	96
Tabela 2: Vínculo de cada respondente com a instituição.....	97
Tabela 3: Universidades que já realizaram avaliação institucional.....	99
Tabela 4: Processo adoptado pela avaliação institucional.....	104
Tabela 5: Principais resultados obtidos com a avaliação	105
Tabela 6: Acções correctivas na sequência da avaliação institucional.....	107
Tabela 7: Vantagens da avaliação institucional.....	109
Tabela 8: Desvantagens da avaliação institucional	109
Tabela 9: Relação entre o financiamento e o desempenho institucional.....	113
Tabela 10: Factores determinantes no sucesso institucional	117
Tabela 11: Factores determinantes no sucesso institucional para as instituições que já passaram por uma avaliação institucional (U3, U5 e U9)	119
Tabela 12: Características institucionais e importância da avaliação institucional.....	120
Tabela 13: Relação entre o grau de importância e a realização da AI.....	121
Tabela 14: Justificação dada ao grau de importância da avaliação institucional	122
Tabela 15: Modelos preferências para realizar a avaliação institucional	124
Tabela 16: Justificação da escolha de modelos de avaliação institucional.....	125
Tabela 17: Disponibilidade para participar numa avaliação institucional.....	129

Abreviaturas

ADISPOR – Associação Portuguesa do Ensino Superior Politécnico.

AI – Avaliação Institucional.

APESP – Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado.

BSC – *Balanced scorecard*.

CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

CE – Comissão Europeia.

CNAVES – Conselho Nacional para a Avaliação do Ensino Superior.

CRE – Conselho de Reitores Europeus.

ECTS – *European Credit Transfer System* (Sistema de Transferência de Créditos Europeu).

EFQM – *European Foundation for Quality Management* (Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade).

ENQA – *European Network for Quality Assurance* (Rede Europeia para a Garantia da Qualidade).

EUA – *European University Association* (Associação Europeia das Universidades).

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

FUP – Fundação das Universidades Portuguesas.

GATE – *Global Alliance for Transnational Education* (Aliança Global para a Educação Transnacional).

IES – Instituições de ensino superior.

ME – Ministério da Educação.

NA – Não aplicável.

NR – Não responde.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

SHU - *Sheffield Hallam University*.

SWOT – *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* (Análise de Forças, Fraquezas Oportunidades e Ameaças).

TDEI – *The Danish Evaluation Institute* (Instituto Dinamarquês para a Avaliação).

UE – União Europeia.

«A actividade de avaliação é uma característica intrínseca do conhecimento e das decisões práticas. Conhecer algo equivale a avaliá-lo, a atribuir-lhe um valor, um significado, a explicá-lo, e isto tanto na experiência comum quanto nos mais sistemáticos processos científicos.»

Bartolomeis, 1982.

1- Introdução

Com a apresentação do presente trabalho pretende-se contribuir para a divulgação, sistematização e desenvolvimento das questões ligadas à avaliação das universidades, com incidência específica na avaliação institucional das universidades públicas portuguesas, atendendo a que não se conhece a existência de qualquer trabalho desta natureza.

Numa primeira fase, procura-se contribuir para o enquadramento de conceitos como qualidade, financiamento, autonomia e governo interno de forma a perceber como e porque surge a avaliação e, mais concretamente, a avaliação institucional no seio do ensino superior, evidenciando a necessidade de se discutirem instrumentos que visem avaliar o desempenho institucional, tanto a nível interno como a nível externo.

Para o efeito, discutem-se quatro instrumentos de avaliação: o modelo da excelência organizacional, o *balanced scorecard*, o *benchmarking* e o *four-stage model* (assim designado num estudo conduzido pelo TDEI - The Danish Evaluation Institute, em 2003 e cuja nomenclatura é adoptada no presente estudo).

O modelo da excelência organizacional, o *balanced scorecard* e o *benchmarking* são abordados no presente trabalho com vista a discutir a importância e a necessidade da medição dos resultados internos e de que forma este tipo de avaliações podem ser relevantes na implementação e na percepção da necessidade da avaliação institucional externa.

O *four-stage model*, sendo o instrumento de referência usado pelas IES europeias para levar a cabo a avaliação institucional externa, é também abordado neste estudo com vista a conhecer e discutir a necessidade e os impactos deste tipo de avaliação ao nível do desempenho institucional.

Faz-se, então, uma breve contextualização do desenvolvimento da avaliação no sistema de ensino superior português, complementada com a aplicação e análise de um questionário aberto dirigido às universidades públicas portuguesas com o objectivo de documentar e

contribuir para o esclarecimento da realidade destas instituições relativamente aos processos de avaliação institucional.

A avaliação institucional tem sido definida na literatura sob diferentes concepções. Tanto se fala de avaliação institucional para designar a avaliação do ensino e da investigação ao nível da instituição, por oposição ao nível de todo o sector de ensino superior; ou ao nível departamental; ou ao nível da área científica; ou ao nível do curso. Por outro lado, também se fala da avaliação institucional para referir a avaliação de todo o funcionamento da instituição não só das funções ensino e investigação, mas também da gestão da instituição (Brennan e Shah, 2000).

Tendo em conta a diversidade de definições sugeridas para o conceito de avaliação institucional, o presente estudo adopta a aceção que a define como **a avaliação do funcionamento global da instituição, não só das funções ensino e investigação, mas também da gestão da instituição.**

Não obstante o conceito de avaliação institucional adoptado importa, desde já, descrever o contexto social, económico e político em que surge a preocupação com a avaliação ao nível do ensino superior, com vista a perceber a sua evolução, a fase e estado de implementação deste tipo de processos à data da realização deste trabalho, na expectativa de se contribuir para a descoberta de caminhos que conduzam a uma evolução ao nível dos processos de avaliação institucional das IES.

As questões do ensino superior na Europa têm sido dominadas, desde a década de oitenta, por três grandes temas: autonomia institucional, financiamento e qualidade. Mais recentemente, os desafios colocados pela sociedade do conhecimento e a construção de um espaço europeu do ensino superior trouxeram um novo conjunto de reformas neste domínio, nem sempre coincidentes nas suas orientações, mas com o objectivo essencial do aumento da qualidade, tanto das instituições em si, como dos sistemas nacionais (Reichert e Tauch, 2003).

No mesmo período, assistiu-se também a um crescimento significativo dos sistemas de ensino superior na Europa, essencialmente por dois factores (Amaral, 1996):

- Por um lado, a tomada de consciência, por parte das sociedades, de que a sua capacidade competitiva assenta no nível de formação das populações;
- Por outro, o crescimento da procura, nomeadamente através da pressão exercida pelas famílias no seu direito ao acesso ao ensino superior, não apenas como meio de promoção social, mas também como meio de se defenderem em épocas de desemprego.

Por sua vez, o crescimento da procura conduziu ao desenvolvimento e diversificação do papel social da IES, nomeadamente aos seguintes níveis (OCDE, 2004):

- Especialização das populações e da aprendizagem ao longo da vida;
- Inclusão social e aumento da cidadania;
- Desenvolvimento económico, cultural e do conhecimento;
- Desenvolvimento das actividades de investigação e desenvolvimento essencialmente ao nível da ciência, da tecnologia e da medicina.

Como consequência, não só do aumento de população estudantil no ensino superior, mas também da maior complexidade gerada por todo o contexto social e económico referido, os recursos financeiros que antes sustentavam os níveis de financiamento das instituições deixaram de ser suficientes.

Ao mesmo tempo, tornou-se necessário alterar as formas de relacionamento entre os governos e as universidades, o que terá estado na origem das leis de autonomia das universidades, a partir da década de setenta, não só em Portugal, mas também noutros países europeus nomeadamente na Holanda, países nórdicos e Espanha (Amaral, 1996).

Por outro lado, segundo os mesmos autores, apesar do aumento do orçamento global das instituições a par com o crescimento do número de alunos no ensino superior, a expansão do sistema criou dificuldades de financiamento na maioria dos países industrializados e, para conter as despesas, o custo por aluno foi sendo diminuído progressivamente.

A avaliação surge, assim, como meio de sustentar a justificação de que a diminuição relativa do financiamento das IES se ficou a dever a ganhos de eficiência na gestão das instituições sem pôr em causa a qualidade (Amaral, 1996); conceitos aos quais as IES se mantiveram por muito tempo alheias na medida em que tradicionalmente a sua actividade

era dirigida para um público muito restrito, referido como grupos de elite (Amaral, 1996; Simão *et al.*, 2002).

É neste contexto que surge o presente estudo procurando contribuir para o conhecimento sobre o grau de implementação, as causas e os efeitos dos processos de avaliação institucional nas IES e a forma como as instituições se têm vindo a organizar para dar resposta, quer às necessidades e pressões impostas pelo exterior, quer àquelas que se impõem no seio do seu governo interno. Não se pode falar de avaliação institucional, nos moldes em que ela é entendida neste estudo, sem se falar das estruturas institucionais e dos seus processos internos de qualidade e de avaliação.

De acordo com Amaral (1996), a avaliação ao nível do ensino pode ser usada para as seguintes finalidades, entre outras:

- Melhorar a qualidade de uma licenciatura (como funciona? quais os seus pontos fracos e os seus pontos? o que é preciso alterar?).
- Avaliar uma instituição (i.e. analisar uma instituição nos seus múltiplos aspectos de ensino, investigação, prestação de serviços e gestão para ver o que é preciso transformar).
- A instituição demonstrar à sociedade que tem qualidade, que os seus produtos são bons (o que pode ser necessário num ambiente concorrencial).
- Auxiliar a melhor distribuição de recursos por parte do governo (beneficiando aquelas instituições que demonstrem ter melhor qualidade).

Por outro lado, também tem vindo a tornar-se consensual que o estabelecimento de uma cultura de qualidade no seio das IES requer a criação de uma cultura de avaliação que deve ser fomentada, não apenas ao nível do resultado final, mas também, e não menos importante, ao nível dos processos e da capacidade de cada instituição acrescentar valor ao produto final (Castro, 2002; EUA, 2005).

Em Portugal, a dimensão da avaliação assinalou um marco importante com a publicação da Lei n.º 38/94 de 21 de Novembro que estabeleceu as bases do sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior português. O referido diploma prevê que o sistema de

avaliação incluía três fases essenciais: a auto-avaliação, a avaliação externa e a avaliação institucional.

De acordo com Santos (1997) existem alguns princípios fundamentais que estiveram subjacentes à publicação da citada lei, nomeadamente:

- A percepção de que a avaliação deve incidir sobre as funções de ensino, investigação, cultura e acção institucional no meio exterior, bem como, em períodos a definir, sobre a missão de cada instituição, sendo que esta última culminará as avaliações anteriormente referidas.
- O entendimento de que o sistema de avaliação deve contribuir para o aprofundamento da autonomia das instituições, em simultâneo com um mais elevado grau de responsabilização perante a comunidade, traduzida numa contínua actualização do ensino, numa permanente melhoria da qualidade e na capacidade de resposta aos desafios de cada época.
- A preocupação de tornar explícito que o sistema de avaliação dos estabelecimentos de ensino superior tem como finalidade principal incentivar a qualidade do ensino, investigação, cultura, e acção no meio exterior; neste quadro, os resultados da avaliação só terão consequências no financiamento público quando as recomendações constantes dos relatórios das comissões de peritos não forem correctamente implementadas, em períodos temporais bem definidos, de acordo com as decisões ministeriais.

Por outro lado, Simão (1995), referindo-se à Lei n.º 38/94 de 21 de Novembro, diz que aquele diploma é conceptualmente flexível e que permite definir diversas metodologias para uma execução credível dos processos de avaliação. A função de definir e implementar os processos avaliativos em Portugal veio a ser confiada em 1998 ao Conselho Nacional para a Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), organismo criado através do Decreto-Lei n.º 205/98 de 11 de Julho e que tem a seu cargo a responsabilidade de definir e implementar os processos de avaliação no seio do ensino superior português.

O CNAVES rege-se pelos seguintes princípios: autonomia e imparcialidade da entidade avaliadora; participação das entidades avaliadas; audição de docentes e discentes das

instituições envolvidas; publicidade dos relatórios e das respostas das instituições avaliadas (Moreira, 2001).

Não obstante a lei portuguesa ter subjacente o princípio, referido por Santos (1997), de que a avaliação deverá incidir sobre as diversas funções institucionais e de prever que o sistema de avaliação incluía as três fases essenciais atrás referidas (a auto-avaliação, a avaliação externa e a avaliação institucional), os processos de avaliação implementados em Portugal, até ao início de 2006, pelo CNAVES, referem-se apenas à avaliação de cursos de bacharelato e licenciatura. Uma das questões que se levanta com a constatação desta realidade é o porquê de se terem excluído dos processos avaliativos o ensino pós-graduado, a investigação e a própria avaliação institucional, questão essa que se pretende também esclarecer com o resultado do presente estudo.

Atento aos novos desafios e à necessidade da definição de critérios comuns que permitissem o desenvolvimento das práticas da avaliação institucional, ao nível dos sistemas nacionais, o Conselho da União Europeia recomendou aos Estados membros, através da Recomendação 98/561/CE de 24 de Setembro de 1998, que implementassem, a nível nacional, sistemas de garantia da qualidade no ensino superior baseados num conjunto de características comuns, nomeadamente: a criação de um organismo autónomo para a qualidade, o recurso a rácios internos e/ou externos relativos à qualidade e o envolvimento dos diversos *stakeholders* procedendo, no final, à publicação dos respectivos resultados.

No contexto do ensino superior, *stakeholders* são todos os interessados no desempenho institucional que, de alguma forma, exercem pressão sob a instituição: candidatos a estudantes; a própria instituição e os seus constituintes internos: discentes, docentes, pessoal não docente, os seus gestores; candidatos a empregados pela instituição; *alumni*; ordens profissionais; empregadores; financiadores; cidadãos em geral (Ruben, 1999).

De acordo com Simão *et al.* (2002), a dimensão europeia da avaliação teve dois avanços significativos:

- O desenvolvimento de uma área europeia de ensino superior, cuja criação se previu na Declaração de Bolonha.

- A criação da Rede Europeia para a Garantia da Qualidade (ENQA).

O reconhecimento dos princípios fundamentais que asseguram a independência e autonomia das universidades estabelecidos na declaração de Bolonha de 19 de Junho de 1999, e que são requisitos necessários à implementação dos sistemas de qualidade, devem estimular a criação de uma universidade europeia dinâmica e moderna, aberta à inovação e capaz de responder adequadamente aos reptos de uma sociedade em constante transformação, opinião também defendida por Silva (2000).

Segundo a ENQA (2004), a Rede Europeia para a Garantia da Qualidade é uma agência de dimensão europeia criada com vista a promover a cooperação entre todos os actores envolvidos no processo de garantia e implementação da qualidade, podendo fazer-se sócio qualquer agência nacional dos países que integram o processo de Bolonha. Na base da sua criação estiveram:

- A Recomendação 98/561/CE do Conselho da EU, a qual sugeria aos Estados membros que implementassem sistemas de garantia de qualidade no ensino superior. Os sistemas deveriam basear-se num conjunto de características comuns, nomeadamente: a criação de um organismo autónomo para a qualidade, utilização de rácios internos e/ou externos relativos a qualidade, o envolvimento dos diversos *stakeholders* e a publicação dos resultados.
- A Declaração de Bolonha;
- Os resultados do projecto-piloto europeu da avaliação da qualidade no ensino superior conduzido pelo CRE, em 1995, em que a maioria das instituições participantes referiram usar a avaliação institucional e dos cursos como métodos de base para a avaliação do ensino superior.

Dada a fase incipiente da implementação da avaliação institucional à data da realização do projecto-piloto acima referido, é difícil esclarecer se o conceito de avaliação institucional não terá sido confundido com avaliação de cursos pelas próprias instituições, em muitos casos.

Mais tarde, na sequência daquele projecto, a CE encomendou um novo estudo em que pretendia fazer a actualização do estado de implementação da avaliação institucional na

Europa. Os Estados membros participantes neste novo estudo, realizado em 1998, referiam cinco grandes tipos de avaliação: avaliação de conteúdos, avaliação de programas, avaliação institucional, auditoria e acreditação. Porém, do ponto de vista histórico, concluiu-se que o processo de avaliação teve predominantemente uma orientação para os cursos (Staropoli *et al.*, 1998).

Por sua vez, o fenómeno da globalização e da internacionalização, com a consequente mobilidade de pessoas e práticas, levou à necessidade da comparação dos diversos sistemas nacionais ao nível das competências e dos programas de ensino superior de cada país (Santos, 1997), o que também vem colocar em relevo a necessidade de avaliação e de acreditação.

Castro (2002) defende que a avaliação (e a acreditação) podem constituir uma estratégia para evitar a competição numa base estrita de custos, eventualmente prejudicial para países mais pequenos e com menos recursos tecnológicos, levando a uma diferenciação pela qualidade. O mesmo autor defende ainda a criação de denominadores comuns que permitam a mobilidade e a inter-comunicabilidade entre os sistemas como meio de evitar o isolamento, sem contudo se embarcar numa lógica de homogeneização de formação de graus e de estrutura.

Neste sentido, a ENQA, sendo uma instituição europeia independente, veio preencher um espaço vazio ao nível da avaliação, no seio da Europa, estabelecendo e definindo as regras e critérios comuns para a implementação dos sistemas de qualidade a nível europeu, promovendo a sua comparabilidade e a possibilidade de implementação e desenvolvimento dos processos de avaliação institucional. Segundo Simão *et al.* (2002) a internacionalização da avaliação iniciou-se com experiências pluri-nacionais em áreas do conhecimento seleccionadas, com recurso a peritos internacionais e na base de voluntariado das instituições. Com a presente investigação pretende-se também conhecer e perceber a evolução dessas experiências e quais as universidades públicas portuguesas que já adoptaram ou estão a adoptar processos de avaliação institucional.

Concluindo, o presente estudo resulta essencialmente de um trabalho de recolha e análise documental, onde se procurou tratar, de forma sistemática e acessível, informação pertinente relativa aos modelos de avaliação das instituições de ensino superior e,

particularmente, às práticas de avaliação institucional no seio das universidades públicas portuguesas, aplicando um inquérito àquelas instituições, com vista a descrever a forma como elas estão (ou não) a fazer a sua avaliação institucional, através do relato das suas próprias experiências.

Constitui ainda objectivo do presente trabalho contribuir para o conhecimento das percepções e dificuldades que cada universidade tem de si mesma e da sua relação com o meio envolvente, bem como do conhecimento que evidencia ter sobre os diferentes instrumentos de avaliação ao seu dispor e, assim, do seu próprio conceito de avaliação institucional.

Para o efeito, o presente trabalho foi organizado, para além da introdução e das conclusões, nos seguintes capítulos:

- “Os desafios do ensino superior para o século XXI” e com ele pretende-se contribuir para a clarificação de conceitos e práticas relativas à avaliação, à acreditação, à qualidade, ao financiamento e também à autonomia das instituições e ao seu governo interno, percebendo qual o grau de importância que estes factores desempenham no desenvolvimento das instituições e, conseqüentemente, nos seus sistemas de avaliação, quer internos quer externos, quer funcionais quer institucionais.
- “Apoiar o governo interno: três instrumentos de avaliação” e com ele pretende-se fazer um enquadramento conceptual de três instrumentos de avaliação que podem auxiliar a gestão interna das instituições de ensino superior a perceber em que medida os seus resultados globais estão (ou não) em alinhamento com a sua missão, estratégia e liderança organizacional, previamente definidas.
- “Modelos e impactos da avaliação institucional no ensino superior” e com ele pretende-se dar a conhecer o modelo conceptual que está na base da maioria das avaliações institucionais europeias, o *four-stage model*, evidenciando as principais características e diferenças metodológicas, bem como os impactos esperados com a sua implementação, finalizando com o enquadramento das práticas de avaliação no sistema de ensino superior português.
- “Interacção com as universidades públicas portuguesas” e com ele pretende-se dar a conhecer as opções metodológicas que estiveram na base do processo de auscultação

das instituições, dando a conhecer o instrumento de colheita de dados escolhido e fundamentando as opções adoptadas.

- “Avaliação institucional nas universidades públicas portuguesas” e com ele pretende-se contribuir para o conhecimento da realidade destas instituições no que concerne às práticas, potencialidades e limites na implementação das avaliações institucionais; Para o efeito, procede-se à discussão dos resultados finais do inquérito lançado a uma amostra da comunidade universitária portuguesa, as universidades públicas, apresentando em anexo ao presente trabalho as respostas integrais das instituições participantes.

2- Os desafios do ensino superior para o século XXI

Os desafios colocados pela sociedade do conhecimento, a construção de um espaço europeu do ensino superior e a declaração de Bolonha trouxeram um novo conjunto de reformas no domínio do ensino superior com o objectivo de promover a cooperação europeia ao nível da garantia de padrões de qualidade com especial relevo no desenvolvimento de critérios, métodos e indicadores comparáveis, entre outros (Reichert e Tauch, 2003).

Com a subscrição da Declaração de Bolonha em Junho de 1999, os ministros da educação de diversos Estados membros da UE assumiram o compromisso conjunto de conjugar esforços e desenvolver políticas nacionais com vista a criar uma área do ensino superior a nível europeu e de promover um sistema de educação europeu com projecção a nível mundial. No mesmo contexto, as IES europeias aceitaram o desafio de assegurar a adaptação contínua do seu sistema de ensino e de investigação às necessidades de mudança, à procura de mercado e à inovação e desenvolvimento do conhecimento científico (EUA, 2004).

Consequentemente, ainda segundo a mesma fonte, sucederam-se algumas conferências e seminários que visavam aperfeiçoar, actualizar reforçar e, eventualmente, reformular as políticas e objectivos que tiveram origem na Declaração de Bolonha e que se sintetizam de seguida.

Em Março de 2001, realizou-se a convenção de Salamanca com o objectivo de definir uma política para a criação da área de educação europeia, tendo-se assumido, entre outros, o compromisso conjunto para a adopção de mecanismos de avaliação, certificação e garantia da qualidade reciprocamente aceites.

Dois meses depois, em Maio de 2001, teve lugar a conferência de Praga onde se fez o ponto de situação relativo aos grandes objectivos acordados na Declaração de Bolonha. Relativamente ao objectivo da cooperação europeia na área da qualidade, realçou-se o papel vital que os sistemas de qualidade desempenham na fixação de altos padrões de

excelência e na facilitação ao nível da comparação de qualificações no seio da Europa. Salientou-se também a importância das redes de cooperação, tendo-se fomentado o seu desenvolvimento, bem como a confiança entre os diversos países e a aceitação mútua dos seus sistemas nacionais de qualidade, de avaliação e de acreditação, com o objectivo de se identificarem exemplos de melhores práticas e de se estabelecer uma rede de comunicação comum.

Posteriormente, em Praga, os diversos Estados europeus, através dos seus representantes, definiram ainda outros objectivos fundamentais a desenvolver no futuro entre os quais a garantia da qualidade como condição fundamental para aumentar a confiança, a relevância, a mobilidade, a compatibilidade, a competitividade e a inovação do ensino superior europeu, enquanto condições chave para atrair a si estudantes e investigadores de todo o mundo.

Em Setembro de 2003, realizou-se a terceira conferência, desta vez em Berlim, com o objectivo principal de acelerar o processo de criação de uma área de ensino superior europeu, conforme ficou estabelecido na declaração de Bolonha. O compromisso de um esforço global que garantisse a qualidade ao nível institucional, nacional e europeu foi um dos principais pontos do encontro, tendo em conta que a qualidade foi considerada um dos pilares base para o sucesso da área europeia de ensino superior. Registou-se, ainda, a necessidade de se desenvolverem critérios, metodologias e indicadores comuns para a garantia dos sistemas de qualidade, responsabilidade essencial das diversas instituições, na medida em que são autónomas, devendo elas fornecer os indicadores dos níveis de qualidade dos sistemas académicos relativamente aos padrões nacionais. Concluiu-se, também, que a maior ou menor capacidade de atrair competências e saberes ao espaço europeu do ensino superior dependia da qualidade do ensino, dos valores académicos e da integração da aprendizagem contínua como actividade do ensino superior. Recomendou-se que a ENQA, em cooperação com a Associação Europeia das Universidades (EUA) e outras instituições ou associações de peritos neste domínio, desenvolvesse e estabelecesse um conjunto de padrões, procedimentos e linhas orientadoras com vista a definir um adequado sistema europeu para a garantia da qualidade.

Neste sentido, Haug (1999) refere que a introdução de novos currículos e a definição de um quadro de referência das qualificações decorrentes do processo de Bolonha terá consequências directas no aumento da qualidade no ensino e fará emergir a necessidade de uma avaliação comparativa dos currículos e dos níveis de aprendizagem na Europa, sendo necessário manter e estimular as diversas formas de ensino em termos de resultados, tipologia, métodos e matérias, e, em simultâneo, assegurar uma convergência ao nível dos padrões de qualidade na Europa, nomeadamente através da homogeneização de procedimentos, partilha de informação e de criação de redes de dados à escala europeia.

Por seu lado, Ambrósio (2000) sugere que *«nesta viragem de século são necessários novos espaços de mudança e de inovação onde se possam experimentar novas orientações para o ensino, investigação e formação de nível superior, onde se proporcione a intervenção de novos actores académicos – empresários, políticos, homens de cultura e de pensamento e de acção – que introduzam inovações e dinâmica, ao ritmo da mudança e da evolução da sociedade contemporânea»*, com vista a evitar o bloqueio do desenvolvimento e da inovação no seio das instituições universitárias.

Ainda assim, Amaral (2002) questiona a importância acrescida que se dá ao processo de Bolonha, chamando a atenção para a necessidade de diversidade e para o risco de se enveredar por um caminho em que a competição das instituições venha a ser avaliada ao nível dos custos e não da sua qualidade, na medida em que a padronização remete para atributos semelhantes ao nível das ofertas das instituições.

Neste contexto, em que a busca da qualidade parece ser a questão de fundo nos sistemas de ensino superior, tanto a nível europeu como a nível nacional, afigura-se oportuno começar por discutir e enquadrar alguns conceitos chave que podem condicionar e influenciar de forma positiva ou negativa esse mesmo objectivo, entre eles: o próprio conceito de qualidade, a influência do financiamento, a avaliação e a autonomia institucional.

2.1- Qualidade

Os resultados dos processos avaliativos, nomeadamente a sua utilidade e importância para o desempenho institucional podem fracassar se não existir um correcto entendimento de

alguns conceitos fundamentais, inerentes ao processo de avaliação, como seja o conceito de qualidade. Não se pretende neste espaço fazer um estudo exaustivo sobre a questão da qualidade pois não é esse o âmbito do presente trabalho, mas torna-se necessário compreender as várias acepções do termo, na medida em que elas são imprescindíveis para definir os objectivos de um qualquer sistema de avaliação de desempenho.

A qualidade, como o conjunto de propriedades e características dum produto ou dum serviço que lhe confere aptidão para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos clientes, é um conceito que começou a ser introduzido nas estruturas produtivas nos anos cinquenta e nas administrações públicas na década de oitenta (Silva, 1998) e, em Portugal, talvez nos anos noventa (Simão, *et al.*, 2002), mas não é fácil encontrar uma definição única para o conceito de qualidade e ela aparece na literatura sob diferentes significados (Berghe, 1994; Trow, 1994; Vught 1996), nomeadamente enquanto:

- Qualidade como excepção (que visa a excelência);
- Controlo de qualidade (conformidade em relação a um padrão);
- Qualidade como *value for money* (medindo a relação custo-benefício);
- Qualidade como perfeição (zero erros);
- Qualidade como transformação ou mudança;
- Qualidade como eficácia (comparação entre *outputs* obtidos e *outputs* planeados);
- Qualidade como *fitness for purpose*.

Também o conceito de qualidade no ensino superior tem vindo a objecto de discussão nos últimos anos, sendo na década de noventa o conceito da qualidade como *fitness for purpose* o que reunia maior consenso (Harvey e Green, 1993).

Saraiva (2003), citando Venâncio e Otero (2003), refere que as instituições eficazes e de qualidade estão muito ligadas ao conceito de desenvolvimento dos alunos que se mede pelos resultados cognitivos, académicos e não académicos, como as expectativas positivas, as atitudes face à escolarização e à aprendizagem, a sociabilidade e a capacidade de trabalhar em grupo, o espírito de iniciativa, a capacidade de tomar decisões e a aquisição de valores relacionados com o espírito de cidadania, de liberdade e de respeito pela cidadania.

Ainda segundo a mesma autora, na análise da qualidade das escolas ou dos sistemas educativos, há autores que se debruçam sobre a qualidade dos recursos e outros concentram-se essencialmente sobre a qualidade dos processos e dos resultados. No entanto, ambos os factores se interpenetram e é a partir da optimização dessa combinação que surge a mais valia para a qualidade das escolas.

A mesma autora, citando Scherkenbach (1998) defende ainda que, para que haja uma melhor qualidade educativa será necessário que os clientes externos da educação (comunidade, serviços, indústria e Estado, entre outros) dialoguem com os clientes internos da educação (alunos, professores e administradores) e estes últimos, por sua vez, devem estar preparados para participar na melhoria contínua do processo educativo, de modo a compreenderem as suas necessidades mútuas.

Segundo a EUA (2005) o conceito de qualidade deve ser ajustado ao objectivo, seja na perspectiva interna seja na perspectiva externa:

- Perspectiva interna, quando é orientado para a missão organizacional;
- Perspectiva externa, quando é orientado para o exterior, clientes ou outros.

A EUA (2005) levou a cabo um estudo intitulado “*Developing an Internal Quality Culture in European Universities*” tendo concluído ser necessário que as instituições de ensino superior fomentem uma cultura de qualidade, com vista à implementação dos sistemas internos de garantia da qualidade. Este objectivo pode ser conseguido através do desenvolvimento de um sentido de orientação para os resultados, valores e processos, uma vez que os sistemas externos de garantia da qualidade são importantes, mas só se podem efectivar perante certas condições, nomeadamente: uma qualidade interna robusta e uma prestação de contas orientada para o futuro e para a construção e desenvolvimento das instituições, mais do que para a sua inspecção.

De acordo com os resultados do estudo em referência, concluiu-se ainda que a implementação de uma cultura de qualidade nas instituições parecia estar relacionada com o seu grau de autonomia. As instituições mais bem estruturadas e que detinham maior grau de autonomia eram aquelas que pareciam orientar-se para a busca de processos menos

burocráticos, percebiam o conceito de qualidade como excelência e estavam mais abertas a demonstrar os seus processos a nível internacional.

2.1.1- Acreditação vs avaliação

Por vezes, nos sistemas de qualidade externa, confunde-se o processo de acreditação com o processo de avaliação; talvez porque ambos tenham subjacente o conceito de qualidade e usem a mesma base metodológica do *four-stage model*, cujos princípios são os que foram expressos na Recomendação 98/561/CE, embora eles sejam dois processos perfeitamente distintos.

A acreditação, segundo Woodhouse (1999), consiste em avaliar se a instituição se enquadra dentro de um determinado padrão. O padrão pode ter implicações ao nível da própria instituição (por exemplo, permissão para trabalhar) ou ao nível dos alunos (por exemplo, se são elegíveis para financiamento). A acreditação coloca a seguinte questão “a instituição é boa o suficiente?” ou seja “a instituição está apta a ser aprovada?” em que aprovada implica preencher requisitos para poder ser incluída numa determinada categoria.

Segundo o mesmo autor, a avaliação consiste em ordenar os resultados de uma instituição numa classificação quantitativa (numérica, percentual), por letras (de A a F, por exemplo) ou descritiva (excelente, bom, suficiente, insuficiente) podendo haver uma classificação mínima ou não. A avaliação coloca a seguinte questão “quão bons são os resultados da instituição?”. O conceito de avaliação depende do significado de “bom”; o significado de “bom” pode ser definido tanto pela instituição como pelas agências da qualidade, variando consoante quem tem a responsabilidade e autoridade para estabelecer essas definições.

O TDEI (2003) sugere que o processo de acreditação tem por base duas características essenciais:

- A acreditação reconhece (ou não) a existência de um certo padrão seja ele mínimo ou de excelência, num curso ou numa instituição de ensino superior.
- Os resultados da acreditação têm sempre por base critérios de qualidade e não considerações de ordem política, incluindo um elemento binário: sim ou não.

O processo de acreditação pode ainda ser levado a cabo em duas fases:

- Para aprovação de cursos ou instituições (acreditação *ex-ante*);
- Para controlo de cursos ou instituições já existentes (acreditação *ex-post*).

Por isso, em muitos países da Europa, existe uma distinção clara entre aquelas duas fases da acreditação, classificando-a em dois tipos.

O Instituto Dinamarquês para a Avaliação refere ainda que o processo de acreditação é também duplo porque, por um lado, há um grupo que faz a avaliação de acordo com os padrões previamente definidos e, por outro, há uma comissão (por exemplo) que toma a decisão final sobre a eventual aprovação (TDEI, 2003).

Woodhouse (1999) refere que a qualidade se mede a partir dos resultados obtidos por cada instituição, o que permite uma variedade de aceções para o termo, evitando que elas se tornem clones umas das outras. Embora esse tipo de abordagem seja facilmente aceite nos Estados Unidos da América, noutros países anglo-saxónicos já assim não é, o que deriva, em grande medida, da cultura de cada país. Em qualquer dos casos, a preocupação crescente com a qualidade dos sistemas de ensino e das instituições levou ao desenvolvimento de actividades externas, a que o autor chamou de avaliação institucional¹ e, conseqüentemente, ao aparecimento de diversas agências nacionais para a garantia da qualidade, como a ENQA a nível europeu. O mesmo autor defende que, muito embora uma só entidade possa levar a cabo (ou validar) os processos de avaliação da qualidade e os de acreditação, avaliar ambos em simultâneo talvez não seja a melhor solução.

Ainda segundo o mesmo autor, em 1995, foi criada uma organização internacional denominada Global Alliance for Transnational Education (GATE) com vista a diminuir a incidência de problemas ao nível da acreditação internacional e que objectivo central com a sua criação foi o de assegurar que as questões relativas à qualidade não são ignoradas quando o ensino atravessa as fronteiras nacionais, dando a essas instituições um mecanismo de certificação de qualidade independente que lhes assegure a não sujeição a múltiplos processos de avaliação (impostos por cada país).

¹ Termo original: external quality review (EQR).

Concluindo, Woodhouse (1999) refere que a qualidade é uma responsabilidade individual das instituições, competindo-lhes uma prestação de contas pública, mas que muitas vezes se confunde autonomia institucional com liberdade académica e ambas se tornam numa desculpa para os fracassos institucionais.

2.2- Financiamento

De acordo com a OCDE (2004), as IES estão actualmente no centro de um grande número de políticas governamentais tanto sociais como económicas que resultam, por um lado, do seu crescimento e, por outro, da diversidade de papéis que passaram a assumir perante a sociedade, tendo-se traduzido numa maior complexidade das instituições com consequências para a sua sustentabilidade financeira, nomeadamente:

- Os níveis actuais de financiamento assegurados pelos governos já não são suficientes para as IES prosseguirem as suas actividades, obrigando-as a ir ao encontro de novas formas de financiamento menos seguras. Esta alteração pode, por um lado, provocar uma mudança negativa nas políticas, mas, por outro, pode também fomentar o aparecimento de novos concorrentes, aumentando a competitividade.
- A diversificação do tipo de alunos acarreta mais riscos, pois este tipo de mercado está mais atento a questões como rigor e transparência na prestação e divulgação de contas, aliado ao facto de que o meio envolvente exige da universidade outro tipo de postura.
- O desenvolvimento dos papéis e actividades dos docentes (através do desenvolvimento de actividades como consultadoria, aconselhamento e outras formas de interacção social) coloca uma maior pressão na sua disponibilidade para as actividades tradicionais e uma maior exigência em termos de formação, desenvolvimento, apoio e infra-estruturas, embora com consequências positivas na valorização das suas carreiras.
- Os estudantes são mais exigentes (muitos passaram a pagar propinas) e as suas expectativas passam por uma orientação apropriada e uma educação dirigida às suas necessidades (que são também cada vez mais diversificadas).
- O aumento e desenvolvimento de projectos e actividades de investigação, em muitos casos instigado pelos próprios governos, colocam as IES a receber outro tipo de financiamentos que lhes são cruciais, mas que cobrem apenas custos directos partindo

do pressuposto que estas dispõem de meios para o investimento nas infra-estruturas necessárias, o que nem sempre corresponde à realidade e que pode levar à sua decadência.

Apesar de se ter verificado um conjunto significativo de mudanças e a necessidade de adaptação das instituições a novas formas de financiamento, a mais recente classificação dos sistemas de financiamento do ensino superior encontrada na literatura é a de Clark (1983).

O referido autor classificou, assim, os sistemas de financiamento em dois grandes tipos: os sistemas orientados pelo mercado (market oriented systems) e os sistemas orientados pelo Estado (State oriented systems).

Os sistemas orientados pelo mercado recebem a maioria do seu financiamento de actores privados (através de subsídios, contratos de investigação e taxas), sendo a competitividade um factor crucial para obtenção de altos níveis de financiamento. Um dos pressupostos de base nestes sistemas é a excelência do ensino oferecido e da investigação produzida, bem como a inovação, quer ao nível organizacional quer ao nível educativo, com base nas necessidades do mercado. Os sistemas orientados pelo Estado são financiados quase exclusivamente pelo governo e os seus programas educativos são fortemente determinados por directivas governamentais, caracterizando-se por uma tendência para a conservação das estruturas e menor responsabilização pelas mudanças na procura.

Tendo por base a classificação dos sistemas de financiamento sugerida por Clark (1983), Liefner (2003) levou a cabo um estudo englobando seis universidades internacionais (EHT Zurich, Universidade de Basel, Universidade de Twente, Universidade de Bristol, MIT e UT Austin). Na sua análise constatou que umas adoptam o sistema orientado pelo mercado, outras o sistema orientado pelo Estado e ainda outras que adoptam uma mistura dos dois sistemas, tendo concluído que:

- Nas universidades em que predomina o sistema orientado pelo Estado, o volume das receitas parece que não pode ser directamente relacionado com o seu desempenho. Os recursos internos são distribuídos com base em critérios que não têm em conta o desempenho da instituição, numa base igualitária.

- Nas universidades em que prevalece o sistema orientado pelo mercado, grande parte das actividades recebe financiamentos externos directos e a distribuição interna dos recursos parece que tende a ser efectuada também com base em critérios de competitividade, apenas existindo uma pequena parcela fixa para fazer face a custos de infra-estruturas.
- Nas universidades em que parecem coexistir os dois sistemas, Liefner (2003) sugere que a distribuição dos recursos tende a ser efectuada adoptando os mesmos critérios que o sistema orientado pelo mercado.

Concluindo, Liefner (2003) sugere que parece não existir uma relação directa entre tipo de financiamento e níveis de desempenho. A forma de distribuição dos recursos é vista como um meio de desenvolver uma cultura inovadora orientada para o desempenho dos processos e da instituição, mas com limitados efeitos directos no sucesso ou desempenho institucional. Por sua vez, as qualificações ou competências dos docentes parecem ser o factor de maior importância para o sucesso do desempenho institucional, seguidas das capacidades dos estudantes adquiridas através das suas qualificações e motivações.

Tendo em conta a teoria de Clark (1983) e as conclusões de Liefner (2003) pretende-se com o presente estudo reflectir também sobre o sistema de financiamento das IES em Portugal, não no sentido de se elaborar um estudo exaustivo sobre o tema, mas apenas de traçar as linhas orientadoras do financiamento das IES públicas portuguesas. O objectivo é o de perceber se as universidades públicas portuguesas consideram que existe uma relação entre a forma de financiamento das IES e os sistemas de avaliação e qual a importância que as próprias instituições atribuem ao financiamento como factor determinante no nível de desempenho institucional.

Relativamente ao financiamento das IES Amaral (2003) refere que existem três formas tradicionais de distribuição do financiamento em Portugal: o modelo histórico, a fórmula de financiamento e a contratualização, defendendo que:

- O modelo histórico deve ser rejeitado por perpetuar uma distribuição de verbas que não corresponde à evolução das instituições.
- A utilização de uma fórmula de financiamento tem a vantagem da transparência e evita a introdução de distorções devido a factores políticos ou à maior ou menor capacidade

de intervenção dos dirigentes institucionais; deve ser revista periodicamente para que se mantenha adequada às realidades da evolução dos sistemas sendo mais adequada para orçamentos correntes do que para os de investimento.

- A contratualização tem a virtude de poder adequar o financiamento ao desenvolvimento negociado das instituições, nomeadamente no que respeita a investimentos, mas introduz factores de natureza política e/ou dependentes da capacidade de negociação dos dirigentes institucionais, podendo não ser compatível com a ideia de competição entre instituições.

Amaral e Teixeira (2002) referem que a introdução de uma fórmula para o financiamento das instituições públicas de ensino superior em Portugal, a partir de 1993, tinha como objectivo inicial a redistribuição equitativa do orçamento e o nivelamento das dotações de pessoal para, progressivamente, ser alterada com vista a incorporar outros parâmetros como forma de premiar a eficiência possibilitando, em paralelo, o desenvolvimento do conceito de “aluno elegível”.

Gomes (2003) defende que o modelo actual de financiamento das universidades portuguesas, regulamentado pela Lei nº 37/2003 de 22 de Agosto, depende, essencialmente, do número de estudantes, sem considerar a qualidade da formação, que aliás não está avaliada de forma suficientemente objectiva, ignorando a formação avançada e a investigação. Assim, segundo o mesmo autor, *«financiamentos semelhantes pagam nuns casos um ensino básico e noutros um ensino com forte componente de investigação»* referindo ainda que o financiamento da investigação é feito a custos marginais, e não compensa a diferença nem paga o trabalho acrescido de orientação e execução da investigação pelos docentes.

Gomes (2003) conclui que o aumento da competitividade no seio do ensino superior europeu depende da introdução de mecanismos de estímulo, entre os quais uma diferenciação no financiamento de base das instituições, e que não é possível dar uma educação superior de alto nível mantendo um igualitarismo na forma de financiamento das instituições.

No mesmo sentido, Grilo (2002) refere que os objectivos dos sistemas de avaliação e de acreditação, para além de incentivarem a excelência, devem formar gradualmente os indicadores que vão influenciar a adopção de políticas e a atribuição de compensações e

incentivos por parte do Estado ou de outros financiadores àquelas instituições que têm capacidade para otimizar os meios disponíveis. O autor defende que só assim é possível tratar «*de forma diferente o que é diferente*», ao contrário do actual sistema que castiga as instituições que têm uma efectiva preocupação com a qualidade e premeia aquelas que fomentam o desperdício, gerem deficientemente e não asseguram a qualidade mínima das actividades que desenvolvem.

A OCDE (2004) refere que as IES continuam, no entanto, a preferir a forma tradicional de financiamento, ou seja, o financiamento estatal de longo prazo que lhes permite dispor de uma base de financiamento sustentada para as suas actividades, que desenvolvem e programam da forma que entendem.

Porém, a maioria dos governos tem privilegiado cada vez mais novos mecanismos de financiamento e os financiamentos de curto prazo associados à prestação de contas e à apresentação de resultados específicos. Os novos mecanismos de financiamento sugeridos pelos governos podem ser, entre outros: incentivos financeiros de acordo com os objectivos, atribuição de prémios e subsídios e financiamento em função do desempenho.

Muito embora estes novos mecanismos possam ter vantagens, quer em termos de competitividade quer de valor, a mesma fonte alerta para o perigo das instituições incorrerem em custos de preparação, para o desenvolvimento de certas actividades extemporâneas, dos quais dificilmente conseguem recuperar, com vista a conseguir esses tipos de financiamentos.

Por outro lado, o financiamento com base em subsídios pode tornar as instituições dependentes, com consequências negativas essencialmente ao nível dos investimentos em infra-estruturas, uma das áreas críticas para a solidez financeira de qualquer instituição.

Um dos perigos maiores apontado pela OCDE (2004) a todos os tipos de financiamento emergentes é o de que eles podem tornar o planeamento estratégico das instituições mais difícil, encorajando os responsáveis a comportamentos de oportunidade, desviando a atenção das prioridades institucionais, o que pode não ser no melhor interesse quer das próprias IES, quer dos *stakeholders* ou do interesse público. O mesmo organismo sugere também que o planeamento das actividades e a programação bem delineada podem evitar

esses riscos. Ao nível dos impactos daquelas medidas nas instituições, salienta-se ainda o encerramento de departamentos, a pressão ao nível das infra-estruturas (sobretudo dos edifícios e dos equipamentos) e a racionalização de cursos através da marginalização ou do encerramento de instituições pequenas.

A mesma fonte considera que estes impactos nem sempre são negativos uma vez que há instituições que não sabem sequer os seus custos, além de manterem em funcionamento cursos sem qualidade e para os quais não existe procura. Por outro lado, alerta que, embora algumas destas medidas se enquadrem num eventual aumento de eficiência, elas podem também levar as instituições a exercer maior pressão sobre os docentes, o que pode ter consequências negativas na qualidade e na produtividade do seu desempenho no futuro.

2.3- Avaliação

A avaliação é a chave de qualquer política ou estratégia porque questiona sistematicamente os resultados da organização, a afectação de recursos da instituição, a liderança e as capacidades operacionais, i.e., as normas, o desenvolvimento comunicacional, os critérios de qualidade, a sua implementação e a sua avaliação crítica (Tabatoni *et al.*, 2003) e também porque constitui um dos elementos essenciais capazes de influenciar, por um lado, as políticas e as medidas dos governos e, por outro, a forma como cada uma das instituições olha para dentro de si mesma e como define o seu projecto à luz dos resultados dessas avaliações (Grilo, 2002).

Quando a avaliação é levada a cabo em termos globais, ou seja, envolvendo toda a organização, ela é designada por avaliação institucional. Em complemento, existe a avaliação funcional que se foca em departamentos, actividades, processos ou métodos e que, embora seja indispensável, não substitui a avaliação institucional. Por seu turno, a avaliação interna organizada é fundamental para ajudar os actores da instituição a questionar e a perceber as suas práticas e a forma como elas se relacionam com os objectivos da instituição, i.e., com a sua missão (Tabatoni *et al.*, 2003).

Segundo Lindqvist (2001), a avaliação institucional visa todas as actividades da instituição de ensino superior procurando responder à questão “Que tipo de lugar para ensinar,

aprender e investigar é a universidade que está a ser avaliada?”. Um dos objectivos é prover a gestão com informação relativa a objectivos racionais, adaptabilidade de políticas estratégicas, adopção de diferentes sistemas de avaliação, capacidade de mudança, eficácia e rentabilização das operações organizacionais. A avaliação lida com o processo de estratégia organizacional, processos de decisão, sistemas de qualidade e organizacionais, bem como com recursos e resultados. O foco principal pode estar na afectação de recursos ou na missão, visão ou estratégia dispondo, para o efeito, de um conjunto de ferramentas que se designam de métodos, modelos ou instrumentos de avaliação.

Um dos principais objectivos apontados à avaliação institucional é o de fornecer feedback à gestão da organização relativamente aos seus pontos fortes e fracos, procurando melhorar o desempenho organizacional e tendo em vista a transparência dos processos e das actividades, bem como a prestação de contas, tornando as operações mais visíveis e eficientes e focando-se em factores chave relacionados com a funcionalidade organizacional e com a rentabilização de custos (Lindqvist, 2001).

Neste sentido, Lindqvist (2001) e Tabatoni *et al.* (2003) defendem que os resultados das avaliações devem ser monitorizados, sendo também fundamental a existência de um observador externo para equacionar objectivamente as estratégias e as operações da organização, os seus indicadores de desempenho ou a sua imagem (Tabatoni *et al.*, 2003).

Para o efeito, Lindqvist (2001) defende que, embora a existência de critérios comuns ou padronizados seja indispensável, por si só não é suficiente, alertando que também é necessário os avaliadores terem em consideração as especificidades institucionais bem como as características do meio envolvente, de forma a não comprometer o sucesso da avaliação.

Neste contexto, Lindqvist (2001) refere que é necessário prestar-se mais atenção à constituição e selecção dos painéis de avaliação pois as conclusões dos processos avaliativos tendem a basear-se, em grande medida, na melhor ou pior opinião do painel de avaliação externo em relação ao desempenho funcional da instituição, concluindo que este pode ser um dos graves entraves à difusão e utilização da avaliação institucional.

Complementando, Kanaan (2001) sugere a utilização de avaliadores externos ao sistema de ensino pois *«enquanto as avaliações foram levadas a cabo exclusivamente por peritos seleccionados de dentro do sistema de ensino superior, os resultados que venham a ser obtidos e publicados não irão convencer nem os governos, nem os demais actores sociais»*.

Assim, alguns autores têm vindo a defender a necessidade da combinação dos instrumentos de avaliação quantitativos com os qualitativos. Apesar de muitos académicos rejeitarem esta ideia o uso combinado dos dois tipos de instrumentos pode ser muito útil com vista a reduzir os potenciais constrangimentos suscitados pelo uso exclusivo de indicadores qualitativos (Sarrico, 2003).

2.3.1- Avaliação qualitativa vs quantitativa

Do lado dos instrumentos qualitativos, um dos mais utilizados é a avaliação pelos pares. De acordo com Sarrico (2003), mesmo seguindo um protocolo, como o que a seguir se enuncia, há quem considere este tipo de avaliação como não muito válida:

- Os que são avaliados sabem quem são os avaliadores.
- Os avaliadores tomam conhecimento da totalidade dos trabalhos dos avaliados.
- Os avaliados têm a possibilidade de falar do seu trabalho para que mal-entendidos possam ser desfeitos e os avaliadores se tornem mais conhecedores daquilo que estão a julgar.
- Os pares devem ser «genuínos», i.e. não devem ser muito diferentes daqueles que vão avaliar, apesar de serem peritos reconhecidos na área a ser avaliada.

A mesma autora refere que *«os painéis precisam de compreender bem o que é para eles a qualidade e factores especiais, com o objectivo de os definir e, quando possível, os medir. Basicamente, precisam de fazer um esforço para explicitarem as suas políticas de avaliação. Nenhum painel deve tentar fazer melhor o trabalho de um computador, na sua capacidade de agregar dados e os tornar informação e conhecimento digerível por humanos. Assim, os painéis podem dedicar o seu esforço a tornar o processo de avaliação*

num ciclo de enorme aprendizagem, no qual a comunidade académica pode compreender-se melhor a ela própria».

Concluindo, Sarrico (2003) refere que a avaliação pelos pares, ao fazer julgamentos holísticos, tem tendência a dar menos peso a dimensões menos importantes sugerindo que o recurso aos modelos quantitativos, como os indicadores de desempenho, em complemento aos modelos qualitativos pode remover aquelas inconsistências. Citando Doyle *et al.* (1996), a autora refere que há estudos robustos que mostram a superioridade do modelo do juiz relativamente ao juiz. Isto porque, sem recurso a uma fórmula, o juiz (ou painel de avaliadores) não consegue ser consistente com a sua própria política de avaliação.

Quanto aos indicadores de desempenho (ou estatísticas de gestão) eles nem sempre são aceites de forma pacífica na avaliação do ensino superior quer por razões de dificuldade técnica, decisões políticas ou mesmo derivado da influência do utilizador, bem como pela dificuldade em estabelecer a ligação entre *inputs* e *outputs* do processo, na medida em que muitas vezes não é fácil isolar os *outputs* ou *inputs* dos produtos (Cave *et al.*, 1996). Porém, a sua utilização pode ser muito útil nos processos de tomada de decisão, no estudo de hipóteses, em diagnóstico de situações e em aferição de tendências, entre outros.

Uma maneira de reduzir os problemas da utilização de indicadores de desempenho é proposta por Jesson e Mayston (1990), citados por Sarrico (2003): primeiro, um quadro conceptual claro dentro do qual se estabelecem os indicadores e o conjunto de objectivos a eles associados; segundo, um processo de selecção para determinar quais os indicadores a serem utilizados e como; terceiro, especificando como é que os indicadores se ajustam no processo de tomada de decisão e gestão.

Citando Gillet (1989), Cave *et al.* (1996), sugerem que *«a validade de uma fórmula mecânica é sempre superior àquela que resulta de uma abordagem que assenta em juízos de valor»* referindo-se a resultados de estudos de investigação do foro da psicologia.

2.4- Autonomia e governo interno

Com a autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar das universidades, consagrada em Portugal pela Lei nº 108/88 de 24 de Setembro, a estratégia governamental de gestão global do sistema passou a ser o controlo de alguns parâmetros entre os quais os rácios, os custos por aluno e as vagas de acesso, transferindo para as universidades a responsabilidade pela sua governação interna, sem contudo as dotar de recursos humanos e materiais que possibilitassem o seu desenvolvimento sustentado (Amaral, 1996; OCDE, 2004).

Não obstante, a autonomia que se pretende discutir nesta secção é apenas aquela que se refere à prestação de contas, associada à gestão e ao planeamento estratégico não se devendo, portanto, tirar quaisquer ilações relativamente à autonomia científica, pedagógica e académica pois ela não é objecto de estudo.

Segundo a OCDE (2004), a autonomia institucional é, em parte, uma consequência dos novos papéis que a IES têm vindo a assumir e das novas formas de financiamento tendo alguns destes factores sido também referidos por Amaral (2000).

Por seu lado, Liefner (2003) refere que os governos devem permitir às universidades formas diferentes e específicas de gestão, de modo a que elas se enquadrem no tempo, história, cultura e região e para que elas possam manter ou alcançar elevados padrões de qualidade e desempenho.

A OCDE (2004) refere que cada uma das dimensões da autonomia, a par com as formas de relacionamento entre as IES e o Estado, podem exercer uma influência considerável nas formas de governo interno, identificando quatro dimensões da autonomia (forma legal, rumo estratégico, forma contratual dos empregados e pertença do património) e cinco formas de relacionamento entre as IES e os Estados (pertença, financiador - principal ou minoritário - parceiro, cliente e regulador).

A autonomia tem como consequência necessária a prestação de contas, pois esta representa os mecanismos que asseguram a responsabilidade institucional perante o interesse público nacional, local e dos *stakeholders*. Por isso, o governo interno das IES está a sofrer grandes

alterações. Até há relativamente pouco tempo os mecanismos de gestão interna eram muito fracos, essencialmente compostos pelas partes interessadas, mas actualmente as pressões exercidas sobre as instituições exigem dos seus responsáveis um maior envolvimento na direcção estratégica e nas questões de solvabilidade organizacional, bem como nas decisões sobre investimento e infra-estruturas.

A mesma fonte refere existirem dois modelos principais de governo interno na Europa:

- O modelo de estrutura singular: constituído por um único órgão directivo (modelo usado na maioria dos países anglo-saxónicos).
- O modelo de estrutura bipartida: constituído por dois órgãos, o conselho de administração e o órgão executivo.

Porém, tal como os responsáveis máximos das instituições (em Portugal a equipa reitoral) também os administradores e presidentes estão a ter um papel mais decisivo na gestão das instituições. Nesta fase, têm de combinar o papel de líderes académicos com a capacidade estratégica de gestão, não sendo esta uma combinação natural. Como tal, tem-se procurado dar uma maior atenção ao recrutamento e treino dos titulares de cargos de gestão académica e ao desenvolvimento dos cargos que exijam conhecimentos profissionais específicos e direccionados para áreas da gestão operacional das instituições.

A OCDE (2004) defende, assim, a profissionalização da gestão das universidades como forma de responder aos desafios que se impõem às instituições de ensino superior. Porém, o assunto não é pacífico e, segundo a mesma fonte, há autores que defendem a manutenção do modelo actual.

No mesmo sentido apontam também as conclusões de Amaral (2003) sobre o inquérito público lançado à comunidade educativa “Consolidação da legislação do ensino superior, avaliação e revisão da legislação em vigor”.

Através da análise das respostas, Amaral (2003) conclui que a maioria delas se incluem em dois pólos claramente opostos: *«De um lado os que defendem o sistema actual e as virtudes do modelo colegial; Do outro lado, os que criticam o modelo actual devido à sua*

ineficiência, ao carácter corporativo e à pouca sensibilidade aos interesses da sociedade, pelo que sugerem modelos mais próximos do que constitui o new public management».

O *new public management* defende que o controlo das entradas (*inputs*) e da tesouraria deixa de ser o fundamento adequado para o financiamento e para a gestão financeira do estado, que passa a assentar em três ciclos fundamentais: planear, executar e examinar. À avaliação é normalmente atribuído um papel protagonista na fase de “exame” competindo-lhe explicar aos gestores em que medida e porque motivos o planeamento e a execução foram bem (ou mal) sucedidos (Pollit, 1998).

O mesmo autor considera que esta perspectiva do relacionamento entre “ciclo de gestão” e avaliação, embora restritiva, tem uma grande vantagem e três desvantagens:

- Ao nível das vantagens, o autor refere que a avaliação pode passar a ser considerada como uma das actividades integrada nas funções da instituição, ao invés de se tornar numa «*função opcional, isolada, fechada sobre si mesma, que emite as suas conclusões para um espaço novo e vazio (...)*».
- Ao nível das desvantagens, o autor destaca:
 - O perigo de se confundir a avaliação com outras actividades de exame ou de substituir a avaliação por essas outras actividades;
 - A limitação dos benefícios da avaliação se esta ficar confinada exclusivamente à fase *ex post* do ciclo;
 - O perigo de se utilizarem os resultados da avaliação apenas numa perspectiva de gestão e não como potencial para a melhoria contínua, em todas as dimensões da instituição.

A autonomia das IES constitui também um dos requisitos essenciais à prática da avaliação e de implementação de sistemas de qualidade, apontando no mesmo sentido as conclusões da EUA (2002).

No entanto, segundo Kanaan (2001) e a EUA (2005), sendo as universidades tradicionalmente caracterizadas como difusas no poder de decisão, com baixo nível de autoridade efectiva ao nível do topo da instituição, ambíguas nos objectivos e também nos resultados que são difíceis de mensurar, existem alguns desafios a ter em conta quando se

desenham sistemas de qualidade para os processos e produtos do ensino superior, designadamente:

- Sistematizar padrões e operações dentro da instituição, tendo presente que a concentração de especialistas se situa nas estruturas institucionais;
- Desenvolver um conjunto de critérios e medidas de desempenho que demonstrem as forças e fraquezas institucionais de forma construtiva e transparente.

Grilo (2002) refere que a qualidade do ensino está directamente relacionada com diferentes processos de avaliação a que devem estar sujeitas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, sendo esta uma condição essencial para se abordar o tema da avaliação e da acreditação em Portugal sendo, por isso, necessário reflectir sobre a estrutura, a organização, os sistemas de decisão e as condições de funcionamento das IES.

O mesmo autor refere ainda que *«a falta de sentido estratégico é uma das principais fragilidades na maioria das instituições de ensino superior portuguesas, na medida em que vêm dando mostras de uma grande incapacidade para perspectivar o futuro, para definir prioridades, para distinguir o que é importante do que é acessório e, sobretudo, incapacidade para definir objectivos com sentido estratégico»*, o que poderá fazer algum sentido se tivermos presente que, de acordo com Amaral (2000) os processos de avaliação terão sido implementados como consequência e não como causa da autonomia dada às universidades.

Assim sendo, as limitações referidas ao nível do governo interno das IES, nomeadamente ao nível do planeamento e da definição de estratégias, podem constituir um grande entrave à prática da avaliação institucional, uma vez que o cerne do planeamento estratégico é controlar a avaliação operando num processo colectivo de mudança que educa, motiva e envolve as pessoas na própria avaliação, levando-as a perceber o que fazem e porquê (Tabatoni *et al.*, 2003).

3- Apoiar o governo interno: três instrumentos de avaliação

Para auxiliar os responsáveis pelo governo interno das instituições na tomada de decisão e na definição das suas estratégias organizacionais existem vários instrumentos de avaliação, inicialmente usados apenas pelo sector privado e posteriormente também pelo sector público, uma vez que os conceitos de eficiência, melhoria contínua e qualidade, entre outros, foram sendo alargados também a este sector, incluindo o sector da educação, onde se inclui o ensino superior.

Com o presente capítulo pretende-se contribuir para o desenvolvimento das acções de avaliação desencadeadas ao nível das próprias instituições, atendendo às fragilidades apontadas nos capítulos anteriores, nomeadamente por Amaral (2000) e Grilo (2002), apresentando-se três modelos (o modelo da excelência organizacional, o *balanced scorecard* e o *benchmarking*) como mecanismos possíveis para auxiliar os responsáveis pelo governo interno, pela definição da missão e estratégia organizacional e pela tomada de decisão na prossecução, comparação e avaliação dos seus objectivos.

As políticas e desafios que o sector do ensino superior tem vindo a enfrentar desde finais do século vinte constituem grandes oportunidades para os indivíduos e as instituições que estão convenientemente preparadas para responder de forma positiva e projectiva à nova conjuntura. Esses mesmos desafios exigem das instituições uma visão e missão claramente definida, mas em simultâneo que elas desenvolvam parcerias e alianças efectivas entre si e com o meio envolvente.

Neste sentido, Steed e Pupius (2003) consideram que a aplicação do modelo da excelência organizacional nas IES é relevante, na medida em que ele é suficientemente flexível e abrangente, inclui linhas orientadoras claras ao considerar os resultados sociais e coloca a sua ênfase na inovação e na aprendizagem. Os mesmos autores consideram ainda que o modelo pode contribuir real e eficazmente para se atingirem as mudanças necessárias e para o desenvolvimento das oportunidades que as novas tendências do ensino superior possam oferecer.

Por outro lado, segundo a OCDE (2004), a tomada de decisão ao nível do governo interno das instituições é muito importante para o seu próprio sucesso, pois tem influência na forma como elas prestam contas ao governo e ao interesse público, podendo ajudá-las ainda a assegurar ou desenvolver uma estratégia coerente e a traçar um rumo sustentável.

Assim, é crucial que as IES façam o seu alinhamento estratégico, ou então acabam por se limitar a reagir às pressões externas, seja dos *stakeholders*, do meio envolvente ou de quaisquer outros, e a operar mudanças forçadas. A gestão financeira adequada já não é suficiente para garantir o sucesso institucional, sendo necessário dispor de mecanismos que auxiliem a gestão a lidar com os novos desafios. A gestão financeira, por si só não protege as IES de estratégias pobres, riscos de mercado ou financiamentos inadequados e muito menos de planos irrealistas.

Neste sentido, o *balanced scorecard* parece ser um dos modelos que se adapta perfeitamente a estes objectivos, além de ter sido desenvolvido com esse fim. De acordo com Kaplan & Norton (1996) o BSC deve transformar a missão e a estratégia organizacional em objectivos e medidas tangíveis. Essas medidas representam o equilíbrio entre as medidas externas (para financiadores e clientes) e as medidas internas (para o processo, inovação, aprendizagem e crescimento interno).

Por outro lado, todas as instituições precisam de tornar a competitividade global num objectivo estratégico. Nenhuma instituição, quer seja uma empresa, uma universidade ou um hospital, pode esperar sobreviver, quanto mais ter sucesso, sem se comparar aos padrões fixados pelos líderes no seu sector, em qualquer lugar do mundo. Um desempenho aquém dos padrões mais altos falha, mesmo que os custos sejam muito reduzidos e os subsídios governamentais muito altos (Drucker, 2000).

Na mesma linha de pensamento, pode concluir-se que não apenas é importante estabelecer metas, definir objectivos e estratégias, proceder à sua avaliação e monitorização, mas também perceber como operam as demais instituições e proceder à comparação de práticas, tanto a nível interno e externo como a nível internacional.

Neste contexto o *benchmarking*, sendo um instrumento largamente utilizado no ensino superior e suficientemente flexível para ser incluído numa avaliação de desempenho

institucional, foi outro dos instrumentos seleccionados para uma abordagem mais detalhada no presente estudo.

A OCDE (2004) salienta que estes instrumentos (como quaisquer outros) não dizem às instituições o que fazer mas podem ajudá-las na sistematização dos processos e a identificar potenciais problemas, facilitando a sua solução. As IES precisam de estar munidas de ferramentas, como os instrumentos de avaliação, que as conduzam ao debate de políticas institucionais e as ajudem a envolver as pessoas, a reconhecer as áreas de tensão, a tomar as melhores decisões e a comprometer-se com as prioridades, pois os desafios actuais obrigam a escolher caminhos.

3.1- Modelo da excelência organizacional

Actualmente, um dos objectivos essenciais das instituições de ensino superior que frequentemente se encontra retratado na literatura é o aumento da qualidade, objectivo que é partilhado por muitas outras organizações tanto do sector privado como do público.

Com vista a responder a essa necessidade assistiu-se à criação de várias agências e fundações governamentais (e não só) em diversos países. A nível europeu assistiu-se à criação da EFQM em 1998. Os seus fundadores foram os presidentes de catorze das maiores empresas europeias. Tem como missão a atribuição dos prémios “European Quality Awards” (Galardão Europeu da Qualidade) às instituições que demonstrem excelência na gestão da qualidade como processo fundamental para a melhoria contínua (EFQM, 2003).

Ainda segundo a EFQM, o Modelo da excelência organizacional destina-se a permitir a auto-avaliação da qualidade organizacional e a constituir a base de apreciação das candidaturas ao Galardão Europeu da Qualidade.

Neste modelo, a EFQM seguiu a sua visão de ajudar a criar organizações europeias fortes, que pratiquem os princípios da Gestão da Qualidade Total (GQT) no modo como conduzem os seus negócios e no relacionamento que têm com os seus empregados, accionistas, clientes e com as comunidades onde operam.

O Modelo é constituído por um conjunto de cinco critérios “Meios/Factores” (como se faz) e que são: Liderança Política e estratégia, Pessoas, Parcerias e recursos, Processos e simultaneamente por quatro critérios “Resultados” (o que se alcança) – Resultados dos clientes, Resultados das pessoas, Resultados da sociedade e Resultados chave de desempenho, conforme representado na Figura 1.

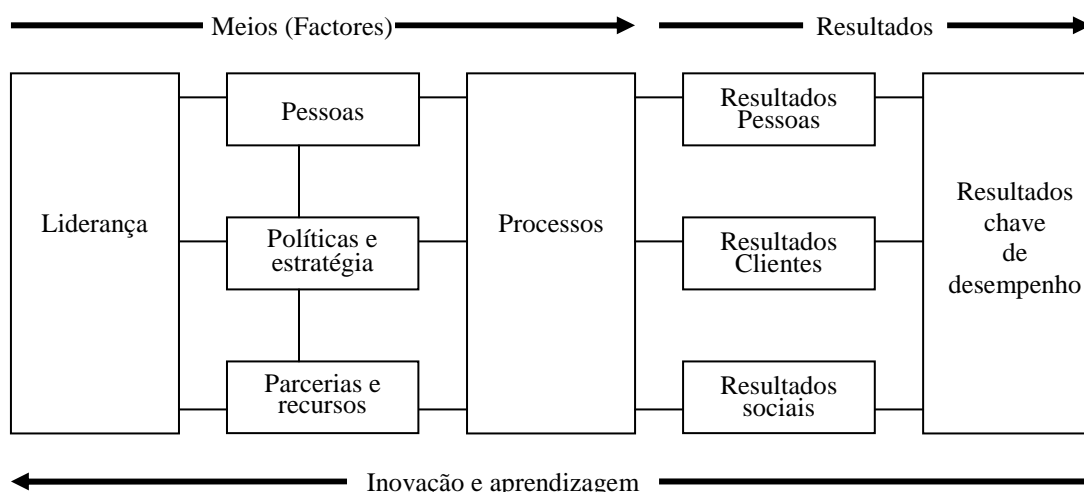


Figura 1: Modelo da excelência organizacional (EFQM, 2003)

A avaliação do desempenho segundo este modelo faz-se comparando a realidade da empresa com o preconizado no Modelo. Neste processo cada sub-critério do grupo “Meios (Factores)” é avaliado segundo a “abordagem” seguida, o “desdobramento” realizado, a “avaliação” do que foi conseguido e a “revisão” para continuar a melhorar.

Quanto aos sub-critérios do grupo “Resultados” estes são analisados relativamente aos valores alcançados, a sua tendência ao longo do tempo, a lógica dos objectivos que se propunha alcançar, as comparações feitas com os resultados obtidos por outras instituições (*benchmarks*), as causas desses resultados (são fruto da abordagem seguida?) e finalmente a abrangência dos mesmos (cobrem todos os domínios possíveis na organização?).

Como resultado dessa comparação, é atribuído a cada sub-critério uma determinada pontuação variando entre 0 e 100%. A pontuação final que estabelece o nível de excelência em que se encontra a organização é resultado do conjunto de pontuações dos sub-critérios afectado pela ponderação do peso relativo dos critérios a que pertencem.

O modelo da EFQM visa, pois, auxiliar os gestores das organizações na tomada de decisão, no pressuposto de que o desempenho institucional é fortemente condicionado pelas decisões operacionais considerando, por isso, que a chave das melhores decisões depende do conhecimento e compreensão que se tem do funcionamento da organização e da relação entre os seus processos internos.

Johnston e Clark (2001) referem existir relações fortes e directas entre a realização do serviço (gestão do pessoal, dos clientes e da infra-estrutura), o desempenho financeiro da organização (como a redução de custos e ou o aumento de vendas) e os aspectos relacionados com o desempenho organizacional (tais como a melhoria na satisfação do cliente e retenção de clientes) sendo estas as principais relações que importa conhecer para a optimização do processo de decisão com vista a que a organização atinja o seu objectivo de melhoria contínua.

Muito embora reconheçam que na maioria das organizações as relações de causa-efeito entre as decisões operacionais e o desempenho institucional são muito complexas, envolvendo muitos factores que exercem influência sobre estes relacionamentos, os mesmos autores, consideram fundamental que os gestores se socorram de mecanismos ou instrumentos como o modelo da EFQM com vista a tomar a melhor decisão face aos recursos de que dispõe.

Sendo a inovação, a aprendizagem e a melhoria contínua alguns dos conceitos fundamentais do modelo, segundo Pupius *et al.* (2003), e sendo estes também alguns dos objectivos essenciais das IES, entendeu-se fazer uma abordagem a este modelo de avaliação. Além disso, este instrumento tem vindo a ser estudado com vista à sua aplicação no ensino superior, sobretudo em estudos desenvolvidos pela Sheffield Hallam University do Reino Unido, preconizada por Carol Steed entre outros investigadores.

3.1.1- Adaptação do Modelo EFQM ao ensino superior

A investigadora Carol Steed da Sheffield Hallam University (SHU) do Reino Unido desenvolveu um estudo em que propõe a adaptação do modelo ao sector do ensino superior “*The EFQM Excellence Model Higher Education 2003*”. O modelo assenta numa tabela

constituída pelos nove critérios do modelo base criado para outros sectores (conforme Figura 1).

O pressuposto de base é que os cinco “Meios (Factores)” conduzam a organização a atingir os quatro “Resultados” e que os nove critérios tenham subjacente uma relação de causa e efeito, completando-se o ciclo da organização através da “inovação e aprendizagem” (SHU, 2003).

Segundo a mesma fonte, o modelo reconhece a existência de vários meios para atingir a excelência sustentada a todos os níveis do desempenho institucional, privilegiando o nível de desempenho relativamente a todos os *stakeholders*, que no contexto do ensino superior são:

- Clientes (estudantes, investidores e outras organizações);
- Pessoas (pessoal docente e investigador, pessoal técnico e administrativo)
- Sociedade (a comunidade local e outras organizações a quem presta serviços).

No ensino superior os demais *stakeholders* são o governo, os financiadores, as organizações de regulamentação do sector e os fornecedores chave. Para estas partes interessadas o nível de desempenho é atingido enquanto parte dos “Resultados chave de desempenho”.

Ainda segundo a SHU (200#), o modelo da excelência organizacional é orientado por oito princípios fundamentais:

- Foco no cliente
- Liderança e constância nos objectivos;
- Orientação para os resultados
- Gestão através dos processos e dos factos;
- Desenvolvimento e envolvimento das pessoas;
- Desenvolvimento de parcerias;
- Responsabilidade social;
- Aprendizagem, inovação e melhoria contínua.

Os critérios “Meios (Factores)” têm em conta “o que faz” a organização e “como o faz” enquanto que os critérios “Resultados” têm em atenção “qual o nível de desempenho atingido”.

O modelo apresenta, assim, para além dos princípios de gestão de qualidade, uma perspectiva integrada à gestão do desempenho, fornecendo as bases para que a instituição possa perceber o grau de excelência com que faz as coisas, nomeadamente em termos de desenvolvimento de estratégias e a forma como estas contribuem para os resultados. Todas estas actividades, estratégias ou políticas constituem um leque de abordagens com vista a responder a questões chave, tais como:

- Qual a eficiência e eficácia dessas abordagens para atingir os níveis de desempenho desejáveis?
- As abordagens são desenvolvidas ao seu potencial máximo?
- A eficácia dessas abordagens é avaliada e revista de forma sistemática?
- Há alguma evidência de aprendizagem (melhoria) através da partilha de boas práticas e de *benchmarking*?
- A medição e a aprendizagem conduzem à identificação e ao estabelecimento de prioridades e de melhorias específicas?

O desempenho organizacional é também analisado em termos dos resultados alcançados e as questões chave são, entre outras:

- Os resultados medem de forma compreensível aquilo que é importante para os clientes e para as outras partes interessadas?
- Os resultados demonstram tendências positivas perante os objectivos traçados?
- Os resultados alcançados são comparáveis aos de outras organizações consideradas as melhores do sector?
- Há alguma evidência de que os resultados sejam uma causa das actividades, estratégias ou políticas adoptadas?

Ainda na perspectiva do modelo da excelência organizacional, os resultados que são considerados nos critérios “ Resultados clientes”, “Resultados pessoas” e “Resultados sociais” podem ser agrupados em duas categorias:

- **Medição de percepções** (por exemplo a satisfação dos estudantes, dos trabalhadores, o impacto na sociedade, medidos através de sondagens. Estes são os designados *lagging indicators*).
- **Indicadores de desempenho** (por exemplo, capacidade institucional na retenção de estudantes, reclamações de estudantes, resultados de formação de colaboradores, rotação e taxas de absentismo de colaboradores. Estes são os chamados *leading indicators*).

No critério “Resultados chave desempenho”, os resultados também podem ser agrupados em duas categorias:

- **Resultados de desempenho** (por exemplo, desempenho financeiro, níveis de investigação, quota de mercado, resultados de avaliações / inspecções / auditorias).
- **Indicadores de desempenho** (por exemplo medição do desempenho de processos, desempenho de fornecedores, retorno dos investimentos, índices de ocupação dos edifícios, partilha e uso do conhecimento, entre outros).

Em suma, a SHU (2003) refere que o modelo da excelência organizacional, desde que correctamente posicionado na instituição enquanto parte integrante de um processo planeado de melhoria contínua, é perfeitamente útil e adequado para a avaliação de desempenho das instituições de ensino superior, a vários níveis. Contudo, deve ser sempre assegurado que o modelo é usado no momento e pelos motivos certos, pois o seu sucesso depende tanto das políticas em curso como da cultura institucional. Talvez por isso, a liderança e os processos de auto-avaliação sejam tão importantes para que o modelo sirva a sua finalidade bem como para que possa ser um instrumento de base para ligação a outros modelos ou instrumentos de avaliação, como o *balanced scorecard* e o *benchmarking*.

3.2- *Balanced scorecard*

Kaplan & Norton (1992) desenharam um conjunto de medidas que fornecem aos gestores de topo uma vasta, mas compreensível visão do seu negócio e que designaram de *balanced scorecard* representado na Figura 1.

O BSC é constituído por medidas financeiras que reflectem os resultados das acções já tomadas e por medidas operacionais (como a satisfação dos clientes, os processos internos e as actividades de inovação e de desenvolvimento) que representam os indicadores de desempenho institucional no futuro.

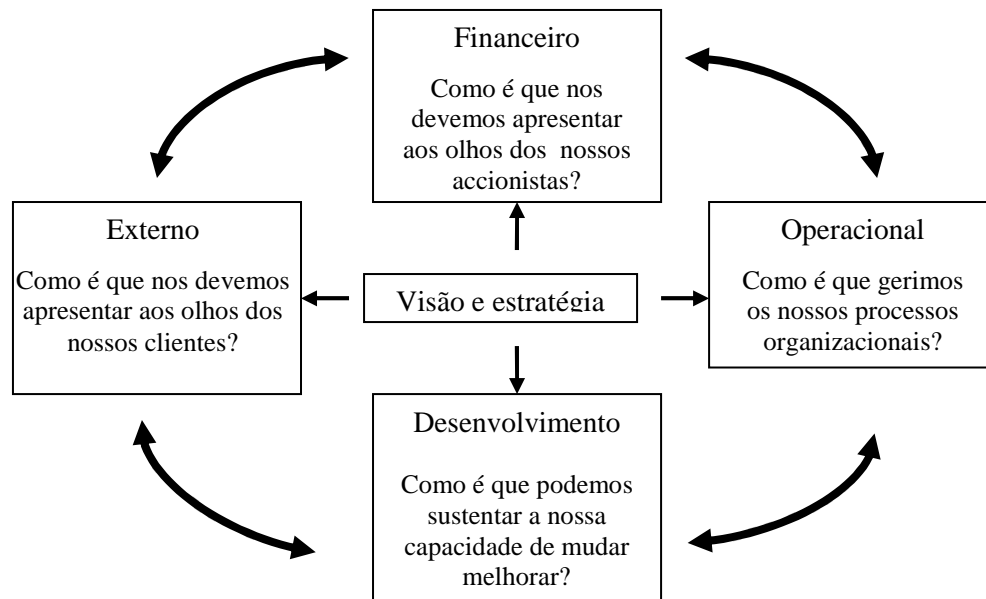


Figura 2: *Balanced scorecard* (Kaplan & Norton, 1992)

Kaplan & Norton (1992) sugerem que esta ferramenta permite aos gestores olharem para o seu negócio sob quatro perspectivas fundamentais, fornecendo resposta a quatro questões básicas:

- Como é que nos devemos apresentar aos olhos dos nossos clientes? - Perspectiva externa.
- Como é que gerimos os nossos processos organizacionais? - Perspectiva operacional.
- Como é que nos devemos apresentar aos olhos dos nossos accionistas? - Perspectiva financeira.
- Como é que podemos sustentar a nossa capacidade de mudar e melhorar? - Perspectiva de desenvolvimento.

Ainda segundo os mesmos autores, o BSC permite: clarificar e ganhar consenso acerca da visão e estratégia a seguir; comunicar e relacionar os objetivos e as medidas estratégicas de forma transversal a toda a organização; alinhar os resultados departamentais e individuais com a visão e estratégia organizacional; planificar, implementar e alinhar iniciativas estratégicas; conduzir as revisões estratégicas de forma periódica e sistemática e, por último, aprender com os resultados e melhorar a estratégia.

O BSC transfere o cerne da medida de avaliação de desempenho da estrutura tradicional para uma nova perspectiva, em que se entra em linha de conta com dois factores: os resultados e os determinantes.

Porém, o facto de uma organização conhecer bem os seus resultados é de fraca utilidade se não tiver forma de perceber o que determinou esses mesmos resultados. Conclui-se, pois, que é necessário existirem sistemas de controlo eficazes, i.e., que permitam por um lado obter a quantidade de informação desejável e necessária e, por outro, aplicar as medidas correctivas em tempo útil. O compromisso entre o possível e o necessário é muito complexo e difícil de estabelecer. Medidas ambiciosas e/ou em excesso podem pôr em causa os relacionamentos causa-efeito e neutralizar a utilização de um qualquer modelo de avaliação (Johnston e Clark, 2001).

Segundo os mesmos autores, muitos gestores de operações têm usado apenas dois tipos de medidas: essencialmente financeiras e operacionais e, baseando-se num estudo de Brignall *et al.* (1999), constataram que apenas 15% usavam três tipos de medidas de avaliação e apenas 7% usavam os quatro tipos de medidas propostos.

Das críticas apresentadas ao modelo, para além das dificuldades na sua operacionalidade destacam-se as duas que parecem poder comprometer a avaliação de desempenho institucional: enquanto Kennerley e Neely (2000) apontam como lacuna principal a falta de inclusão do desempenho dos colaboradores, fornecedores, nível de qualidade dos serviços e do ambiente (*stakeholders*), Neely *et al.* (1995) apontam como principal lacuna não se ter incluído a dimensão competitividade no modelo.

Ruben (1999) refere que existem muitas instituições de ensino superior empenhadas em definir adequados indicadores de medição do desempenho e propõe um quadro de

referência, baseado no *balanced scorecard*, com vista a definir um conjunto de indicadores de excelência que reflectam, em larga escala, a missão da universidade e das suas unidades, bem como outros factores críticos de sucesso institucional.

A perspectiva deste autor tem por base alguns estudos desenvolvidos pela Universidade de Rutgers nos Estados Unidos da América que estabeleceu em 1993 um programa para a melhoria da qualidade e da comunicação organizacional denominado “Rutgers QCI” cujo desenvolvimento se apresenta de seguida.

3.2.1- *Aplicabilidade do BSC no ensino superior*

Motivadas por pressões externas de comparabilidade e de prestação de contas, as IES desenvolveram medidas de desempenho académico que se relacionam com as variáveis mais facilmente quantificáveis, como o número de estudantes e de docentes, média de classificações, resultados de testes de aferição, médias de entrada, entre outros.

Embora importantes, Ruben (1999) refere que, por si só, estes indicadores não são suficientes para dar a conhecer a imagem da instituição, pois não reflectem alguns factores chave do sucesso das instituições nem abrangem algumas das suas dimensões mais importantes como a missão, visão ou rumo estratégico. Dimensões mais difíceis de quantificar como as necessidades, a acessibilidade, a satisfação de expectativas, o valor acrescentado, a diversidade, os níveis de satisfação dos estudantes, o impacto e a motivação para a aprendizagem contínua não são muito usadas como indicadores de excelência. O mesmo autor refere ainda que não existem grandes dúvidas acerca do valor do desempenho, das medidas e dos seus resultados, mas que a questão relativa ao que deve ser medido e como parece ser mais difícil de responder.

Assim, propõe uma adaptação do BSC às instituições de ensino superior observando, no entanto, que a sua proposta constitui uma base de referência preliminar admitindo-se a substituição dos indicadores ou das áreas sugeridas por outras, em função da realidade concreta de cada instituição.

Ruben (1999) propõe um quadro de referência assente em cinco áreas chave que visam tornar tangível a missão, visão e estratégia da instituição de ensino superior e que são:

- Ensino/ aprendizagem

O modelo reflecte a necessidade de incorporar nesta área múltiplas dimensões, múltiplas perspectivas e múltiplas medidas de avaliação a dois níveis: ao nível dos cursos e disciplinas e ao nível dos resultados dos estudantes. A operacionalidade destas dimensões pode ser concretizada de diversas maneiras, em cada um dos níveis.

Ao nível dos cursos e disciplinas a manutenção de disciplinas pode ser assegurada através da avaliação externa; a necessidade de um curso pode ser identificada através da sua procura ou mesmo através dos contributos dos empregadores e *alumni*; a eficiência pode incluir custos padrão por aluno, rácios, ou outros; as qualificações dos docentes e conteúdos programáticos dos cursos podem basear-se em indicadores como avaliação pelos pares, ou outros; a adequação dos serviços de apoio pode ser avaliada através de inquéritos aos estudantes, pessoal docente e pessoal não docente.

Ao nível dos resultados dos estudantes: podem incluir-se indicadores relativos à preferência dos cursos pelos estudantes; selectividade; envolvimento; taxas de reprovação; satisfação de expectativas; conhecimentos e competências adquiridas, entre outras variáveis que se adequem à missão, visão e estratégia da instituição.

- Bolsas de estudo/ investigação

Normalmente, nesta área, as instituições de ensino superior usam indicadores de desempenho muito bem desenvolvidos, a dois níveis: produtividade e impacto.

Os indicadores de produtividade normalmente incluem o nível de actividade; dependendo da área, os indicadores do nível de actividade incluem a frequência de comunicações apresentadas, níveis de desempenho (performances), artigos submetidos, publicações e financiamentos conseguidos.

Os indicadores de impacto normalmente incluem o número de publicações, selectividade e prestígio dos jornais ou editores, citações, prémios e financiamentos, entre outros, de

acordo com a Carnegie Foundation (1994) e Braskamp & Ory (1994) citados por Ruben (1999).

- Serviços/ ligação com o exterior

Esta área é composta pelas medidas de alcance que a universidade disponibiliza às necessidades e expectativas dos grupos interessados devendo incluir indicadores para cada um dos *stakeholders* chave. Os *stakeholders* chave são definidos por cada instituição de acordo com o seu impacto na reputação, recrutamento e viabilidade económica, entre outros.

- Satisfação no local de trabalho

A par com as demais áreas, um indicador importante é a satisfação no local de trabalho, tanto ao nível do corpo docente como do pessoal não docente. Para ambos os grupos, os indicadores de medida podem basear-se no facto da instituição ser considerada atractiva enquanto local de trabalho, no volume de negócios, política salarial, clima social, satisfação e honestidade dos trabalhadores. A este nível, a medição dos indicadores de desempenho deverá ser feita através da combinação de informação institucional (análise de candidaturas e de despedimentos), de informação conceptual sobre os grupos de trabalhadores e informação de outras fontes, desde entrevistas de saídas, inquéritos ou outros.

- Financeira

A área financeira inclui por um lado as receitas e por outro as despesas. Do lado das receitas, destacam-se as entradas por fonte de financiamento, desde financiamento estatal a donativos e subsídios, entre outros. Do lado das despesas, destacam-se os orçamentos operacionais, dívidas de terceiros e dívidas a terceiros. A este nível, a medição de desempenho varia muito substancialmente, dependendo do nível e tipo de instituição envolvida.

Concluindo, Ruben (1999) refere que a missão fundamental da universidade é o desenvolvimento da excelência na criação, partilha e aplicação do conhecimento, tipicamente descritos como ensino, investigação e prestação de serviços à comunidade. O

cumprimento da missão implica o envolvimento bem sucedido entre a instituição e um vasto leque de grupos constituintes, desde: potenciais estudantes, estudantes actuais, empresas ou indivíduos interessados em novos conhecimentos ou em soluções para problemas existentes, famílias, *alumni*, empregadores, colegas de outras instituições, quadros de topo, comunidade local, público em geral, pessoal docente e pessoal não docente, devendo estabelecer-se com cada um deles os resultados esperados e os indicadores de medida de desempenho, alguns dos quais foram por si sugeridos e apresentados no presente estudo.

3.3- Benchmarking

A definição de *benchmarking* não é fácil, embora seja considerado uma das técnicas mais utilizadas para medição e comparação de medidas de desempenho. Appleby (1999) aponta como eventuais razões para essas dificuldade quer a sua aparição recente enquanto técnica quer o facto de diversos autores postularem diferentes tipos de *benchmarking* e ainda devido ao facto de muitas organizações criarem o seu próprio conceito de *benchmarking*, de acordo com os objectivos e estratégias subjacentes à sua aplicação.

De acordo com Lundvall (2000), citando Bogan e English, «*Benchmarking is a systematic observation of organizational routines and the comparison of performance with superior units at the levels of resource use and efficiency and effectiveness, inputs and outputs*».

Qualquer que seja a sua definição, uma abordagem de *benchmarking* deve ter sempre em conta o contexto específico em que se pretende intervir bem como o tipo de *benchmark* que se pretende adoptar. Segundo Pinto (2001) «*de acordo com a natureza das organizações, as estratégias desenvolvidas para a mudança e os objectivos específicos de cada projecto*» assim se deverá optar pela técnica de *benchmarking* mais ajustada ao propósito em causa.

Tal como as definições, também a categorização sistemática dos tipos de *benchmarking* pode ser encontrada sob várias formas (Pinto, 2001; Carvalho, 2001; Johnston e Clark, 2001; Appleby, 1999).

Appleby (1999) refere que existe alguma confusão quando se faz referência aos diversos tipos de *benchmarking*, por isso, tendo em conta a complementaridade dos trabalhos desenvolvidos por Camp em 1989 e por Friedewald em 1998, apresenta um grupo de três práticas básicas de *benchmarking*: diagnóstico, métrico e de processo.

No *benchmarking* diagnóstico faz-se uma pesquisa em termos de desempenho organizacional através da aplicação de questionário a equipas multidisciplinares em diversas organizações (Appleby, 1999).

No *benchmarking* métrico, a métrica é utilizada como indicador de desempenho entre medidas comparativas, quer a nível interno ou externo.

Johnston e Clark (2001) referem três tipos de *benchmark* ao nível da comparação de desempenho: interno, externo e absoluto.

O *benchmark* interno faz a comparação ao nível do desempenho tendo em conta o mesmo processo em diferentes épocas ou processos internos similares. Como este tipo de *benchmark* tem por base o processo, ele permite a introdução de aperfeiçoamentos graduais e progressivos. Em contrapartida, e por se centrar no uso do próprio processo, a informação obtida apenas revela a sua evolução positiva, não sendo possível perceber se o seu nível de desempenho é satisfatório.

O *benchmark* externo prevê três possibilidades de comparação: foco nos clientes; foco na concorrência (comparação de desempenho relativos a processos similares desenvolvidos em organizações do mesmo ramo); foco em organizações de excelência, independentemente de exercerem a mesma actividade, em que o desempenho ao nível dos processos pode servir de referência.

O *benchmark* absoluto reporta-se a processos que têm de funcionar sem qualquer tipo de defeito (por exemplo, um sistema de defesa nacional) e aos quais correspondem objectivos operacionais de ordem absoluta.

Johnston e Clark (2001), baseando-se em estudos levados a cabo no Reino Unido, referem que a prática do *benchmark* externo é mais adequada quando o objectivo da organização é levar a cabo mudanças radicais de processos; mas se a organização pretende estabelecer

um processo de mudança com vista a melhorar o seu desempenho de forma gradual e contínua, deve estabelecer referências de ordem interna.

No *benchmarking* de processo faz-se uma comparação com foco nos processos chave de negócio (Appleby, 1999):

- Se for a nível interno, promovem-se comparações de processos em diferentes departamentos ou funções dentro da mesma organização;
- Se for a nível competitivo procuram-se identificar lacunas ao nível da prática do desempenho entre concorrentes directos;
- Se for ao nível funcional, as comparações são realizadas com organizações do mesmo sector, usando processos similares;
- Se for a nível genérico, procura-se incorporar as melhores práticas inovadoras de outro sector industrial;
- No *benchmarking* de grupo reúnem-se organizações de vários sectores para comparar alguns processos de interesse comum.

Por fim, resta referir que o âmbito de desenvolvimento de projectos de *benchmarking* pode ainda ser nacional ou internacional, conforme as parcerias sejam estabelecidas entre organizações do mesmo país ou de países diferentes.

Não obstante, qualquer organização deve ter sempre em conta que não existe uma fórmula universal que lhe permita escolher de forma inequívoca o processo de avaliação mais adequado; por isso há que equacionar com clareza o que se pretende medir tendo em conta que, para além dos processos e mecanismos internos, existem os *stakeholders*, bem como a possibilidade de conflito de interesses e de pressões institucionais por eles introduzidos.

Considerados estes pressupostos a gestão terá indicadores que lhe permitem desenvolver estratégias de serviço, com vista a uma melhoria contínua do desempenho e dos resultados, escolhendo o modelo que melhor se ajuste à organização (Johnston e Clark, 2001).

Para concluir, pode afirmar-se que um projecto de *benchmarking* bem sucedido traduz enormes vantagens para a organização e elas aparecem normalmente ligadas aos resultados, nomeadamente no que respeita aos relacionamentos, à inovação organizacional

e ao desempenho em termos de qualidade e produtividade, assim como ao nível da própria avaliação de desempenho organizacional (Appleby, 1999; Patterson, 1999; Pinto, 2001).

Patterson (1999) identificou ainda doze áreas da organização em que os resultados do *benchmarking* são mais evidentes, nomeadamente: satisfação das exigências do cliente; melhoria no processo de serviço; maior competitividade; definição de objectivos relevantes e tangíveis; desenvolvimento de medidas específicas ao nível da produtividade; criação de condições para uma mudança cultural interna; definição e aperfeiçoamento de estratégias; aviso de falhas; compreensão da eficácia do programa de qualidade; reestruturação; adopção de melhores práticas para a resolução de problemas; incentivo à formação e inovação. Em geral, pode-se afirmar que a utilização conveniente desta ferramenta beneficia toda a organização e promove o desempenho em termos de qualidade e competitividade bem como em termos de desempenho organizacional.

De acordo com Pinto (2001), o *benchmarking* é uma técnica muito difundida nos Estados Unidos da América, ao contrário do que se tem verificado a nível europeu, embora apresente tendência a desenvolver-se também neste continente.

Em Portugal, segundo Pinto (2001), embora haja organizações privadas a desenvolver projectos de *benchmarking*, verifica-se que esta ferramenta ainda está muito pouco explorada e difundida, sobretudo no sector público.

3.3.1- Práticas de benchmarking no ensino superior

O estudo intitulado “*Benchmarking in the improvement of higher education*” publicado pela ENQA (2003) e conduzido por Hämäläinen e Jessen (2003) analisa cinco estudos de caso (duas instituições da Finlândia, duas da Dinamarca e uma do Reino Unido) que reflectem as várias abordagens e dimensões do *benchmarking*, de acordo com a experiência de cada uma das instituições participantes.

Através do referido estudo são identificadas três dimensões de *benchmarking*: (1) o *benchmarking* tanto pode ser nacional como internacional; (2) o *benchmarking* tanto pode

ser interno como externo; (3) o *benchmarking* pode concentrar-se tanto nos processos em si como nos resultados, ou em ambos.

Ainda de acordo com o mesmo estudo, estabeleceu-se uma distinção de *benchmarking* a dois níveis: o bom (ou verdadeiro) *benchmarking* e o falso *benchmarking*.

Os participantes referiram que o bom *benchmarking* é aquele que é orientado para a melhoria. A negociação, a colaboração e o desenvolvimento de um processo para entendimento mútuo são necessariamente partes dele.

Assim, no *benchmarking* verdadeiro as organizações e as pessoas aprendem umas com as outras através do diálogo e da criatividade, referindo que adaptar melhores práticas não significa o mesmo que copiá-las.

Relativamente ao falso *benchmarking*, os participantes referiram que ele é orientado pelos *rankings* (ou seja, pela busca de um lugar entre os primeiros, sem ter como preocupação fundamental a qualidade) ou é meramente exploratório, sem qualquer interesse na melhoria. Tem objectivos escondidos, resultados confusos e processos mal definidos (Karjaläinen, 2003).

Ainda de acordo com o mesmo estudo, os participantes concluíram que existem vários elementos comuns que caracterizam o bom *benchmarking*, definindo os seguintes cinco princípios (Karjaläinen, 2003):

- O *benchmarking* inclui um elemento de comparação, o qual é obtido através de decisões sobre pontos de referência comuns, tais como um conjunto de critérios aos quais as instituições têm acesso.
- O *benchmarking* implica um forte elemento de aprendizagem e um compromisso com a melhoria das práticas. Uma forma de o fazer é estabelecer relações com aqueles com quem se pode aprender. O elemento aprendizagem é importante em termos de compromisso e motivação no processo.
- O *benchmarking* é um processo contínuo que prossegue, mesmo depois do projecto ter sido concluído, o que contribui para a melhoria contínua.

- É crucial que se identifique a liderança do processo, com vista a obter-se o elemento aprendizagem. É importante que se estabeleçam os líderes internos do processo em todas as partes envolvidas, tendo em conta se o projecto foi iniciado a nível interno ou externo.
- Se o ranking for uma parte do projecto de *benchmarking*, devem ser acordados procedimentos transparentes, de forma a assegurar que o ranking possa ser tão objectivo quanto possível. Os procedimentos de ranking podem simplificar a realidade de forma útil usando alguns indicadores.

De acordo com os participantes os princípios do “ranking correcto ” são: (1) os critérios do ranking devem ser divulgados e conhecidos por todos antes da auto-avaliação e deve identificar-se se o objectivo do relatório é o ranking ou o desenvolvimento; (2) o ranking é multi-dimensional e não inclui necessariamente sanções formais (ou se existirem devem ser conhecidas previamente); (3) o ranking também deve ser construído com base em informações qualitativas de modo a criar um processo aberto e cooperante que promova o desenvolvimento das partes envolvidas e possibilite que o ranking funcione como um quadro de avaliação.

O ranking enquanto procedimento de avaliação tem uma vantagem importante que é a introdução da competição, o que permite às instituições compararem-se entre si. As desvantagens são a de poder constranger a instituição a ser crítica na auto-avaliação e de travar a formação de uma cultura de aprendizagem dentro da instituição (Karjaläinen, 2003).

4- Modelos e impactos da avaliação institucional no ensino superior

De acordo com Brennan & Shah (2000), o modelo de referência usado para realizar a avaliação institucional ao nível dos sistemas nacionais europeus resulta de um estudo da Comissão Europeia de 1991 sobre os modelos de qualidade utilizados nos Estados membros e em outros países, nomeadamente nos Estados Unidos da América e que se designa no meio académico por *four-stage model* (TDEI, 2003). Embora o modelo seja largamente aplicado em muitos países da Europa, existem também muitas variações e diferenças na metodologia seguida por cada país (Brennan e Shah, 2000; TDEI, 2003); por isso o presente capítulo dedica-se ao estudo do modelo, incluindo as diferenças metodológicas bem como os impactos esperados ao nível institucional.

4.1- Four-stage model

O *four-stage model* baseia-se num estudo levado a cabo por Van Vught e Westerheijden (1993), dele fazendo parte os quatro passos fundamentais que a seguir se enunciam e que resultam da adopção das características enunciadas na recomendação 98/561/CE:

- Autonomia e independência em termos de métodos e processos no que respeita à avaliação da qualidade, quer da parte dos governos, quer das instituições de ensino superior;
- Auto-avaliação;
- Comissões externas e visitas à instituição por peritos externos;
- Publicação de um relatório.

Nas versões prévias do modelo fazia parte um quinto passo: devia existir uma relação directa entre os resultados da qualidade e o financiamento das instituições. No entanto, como a intenção era enfatizar a melhoria da qualidade, se este elemento fosse formulado incorrectamente poderia fazer parecer, no seio da comunidade académica, que os outros elementos não eram de grande importância, por isso se entendeu não o incluir (Brennan e Shah, 2000).

4.1.1- Variação metodológica do *four-stage model*

As variações metodológicas do *four-stage model* enunciadas por Brennan e Shah (2000) são: a abrangência e tipos de agências nacionais; o nível de amplitude e foco; os propósitos da auto-avaliação; os tipos de painéis externos, a sua selecção e formação.

As agências nacionais para a garantia da qualidade (ou equivalentes) são organismos criados com vista a estabelecer os critérios, métodos e padrões pelos quais se regem os sistemas de avaliação do ensino superior em cada país (em Portugal esse organismo é o CNAVES).

A variação na tipologia das agências nacionais pode existir, tanto ao nível da constituição legal, das funções que desempenha e da sua composição, como ao nível da sua forma de financiamento. Porém, qualquer que seja a sua natureza, elas só existem porque os governos assim o entendem e os métodos que usam representam um compromisso entre o que os governos querem e o que as instituições estão preparadas para aceitar (Brennan e Shah, 2000).

Ao nível das suas funções, as agências nacionais tanto podem exercer funções apenas de coordenação ou sendo também responsáveis pela implementação dos processos. Ao nível da sua constituição legal, elas tanto podem ser estatais como de iniciativa privada, sendo em qualquer dos casos requisito fundamental que esteja assegurada a sua autonomia e independência perante o Estado e as IES.

Quanto ao nível de amplitude, segundo Brennan e Shah (2000), a avaliação tanto pode abranger toda a instituição como apenas uma unidade ou um programa, podendo, em cada um desses níveis, ter diferentes focos desde o ensino e a investigação até à gestão ou à administração.

De acordo com os mesmos autores, a auto-avaliação é usada em muitos países fazendo parte da quase generalidade dos modelos de avaliação. Um dos seus principais propósitos é o de levar a instituição a reflectir sobre si mesma, fornecendo informação relevante e actualizada sobre si. Por norma, o relatório de auto-avaliação constitui o documento de base a partir do qual a equipa de avaliação externa faz julgamentos e surge como resposta

aos requisitos das agências nacionais responsáveis pela avaliação. A auto-avaliação pode, no entanto, ser iniciada pela instituição com fins diversos como o da antecipação a avaliações externas ou, mais usualmente, em resposta a um problema ou necessidade interna.

Segundo Reuke (1997), citado por Brennan e Shah (2000), o conteúdo do relatório de auto-avaliação é, em certa medida, definido pela instituição objecto de avaliação, não obstante algumas agências nacionais fornecem directrizes, quadros conceptuais ou questionários pré-estruturados sobre os quais a auto-avaliação se deve basear. O relatório de auto-avaliação mantém-se confidencial na maioria dos sistemas de avaliação, com vista a fomentar que as instituições sejam suficientemente críticas na sua auto-análise.

Qualquer que seja o formato para a elaboração do relatório, Brennan e Shah (2000) concluem que o seu conteúdo parece ser similar na maioria dos países, embora haja variações quanto ao seu tamanho e ao tempo que é dado às instituições para o apresentarem, o que tem consequências na forma como o processo é conduzido por parte da instituição avaliada e na qualidade do relatório final.

As visitas por peritos externos constituem a terceira fase do modelo e surgem como complemento ou na sequência da auto-avaliação. Nesta fase, as variações metodológicas de país para país são muitas e vão desde o tipo de peritos, o que se espera deles, como são seleccionados, como se organizam as visitas e quem participa nelas.

Brennan e Shah (2000) sugerem que estas variações podem ser agrupadas em quatro categorias fundamentais:

- Fontes de autoridade;
- Tipo de peritos;
- Selecção e formação (treino para a função) dos peritos;
- Visitas ao local.

Existem duas fontes de autoridade entre os peritos: uma que é a do próprio indivíduo, resultante da sua moral enquanto pessoa, dos seus conhecimentos e do seu percurso académico; a outra é aquela que lhe é facultada pelo poder que detém a agência em nome

da qual intervém. Neste caso, os critérios do grupo de peritos estão subordinados aos da agência que representam, enquanto base de referência pela qual conduzem a avaliação.

Os tipos de peritos recrutados pelas agências também variam consideravelmente de país para país. Dependendo do foco e nível da avaliação, os grupos de peritos podem ser especialistas apenas do mesmo ramo ou de qualquer ramo acadêmico; podem ser especialistas da área pedagógica, administradores e gestores institucionais, peritos internacionais, peritos das áreas industrial e comercial e ainda, em alguns casos, estudantes. Dada a abrangência do tipo de peritos, algumas agências optam por não os designar de peritos, mas sim de avaliadores externos.

Brennan *et al.* (1994) sugerem que a reputação dos peritos é muito importante e que muitas agências consideram fundamental que os avaliadores tenham um prestígio público idêntico ao daqueles que são avaliados. O tamanho das equipas de avaliadores é também muito variável e pode ir de quatro a dez, embora possam ser ainda mais numerosas, constatando ainda que o tamanho das equipas parece ser influenciado pelo foco da avaliação e pela especialidade que esta exija.

A selecção dos peritos pode ser feita por um administrador da agência de avaliação ou a convite de outros peritos.

Quanto à formação ou treino dos peritos para a função de avaliador, existem também muitas variações. Brennan *et al.* (1994) concluíram que, embora não havendo um treino formal, existem muitas formas de treinar os peritos: fazendo-os participar como observadores nos processos de avaliação; através de documentação relativa às avaliações (códigos de práticas, regulamentos, e outra literatura); ou através de seminários e workshops.

Brennan e Shah (2000) referem que as questões ligadas à selecção, tipo e treino dos peritos reflectem as diferenças na ênfase e nos valores de cada agência, de acordo com os seus valores explícitos e critérios, concluindo que as agências devem controlar a selecção dos peritos, fornecer-lhe guiões específicos e treino para conduzirem as avaliações evitando, assim, que estes sigam “à deriva” na condução do processo.

Segundo os mesmos autores, as visitas ao local têm normalmente uma duração que varia entre um e quatro dias e as discussões têm por base os relatórios de auto-avaliação e outros elementos de avaliação interna de que a instituição faça uso. Neste processo podem e devem participar os diversos actores institucionais, desde a equipa de auto-avaliação a outros docentes, estudantes e funcionários.

Em alguns casos tem sido recomendada a participação ou representação dos órgãos de gestão, nomeadamente nas avaliações externas conduzidas pela EUA. Após a visita é enviada uma proposta de relatório à instituição para que esta se pronuncie, podendo sugerir correcções factuais ou a existência de erros (Hämäläinen *et al.*, 2001).

O último elemento do modelo é a publicação de um relatório. Brennan e Shah (2000) referem que em muitos países existem dois tipos de relatório final: um que é apenas para uso da instituição avaliada, mais crítico, onde constam as observações e as recomendações dos avaliadores externos sobre o desempenho da instituição; o outro, que é do domínio publico, cujo conteúdo é normalmente mais genérico e superficial.

A opção entre o número de relatórios que se publicam e o seu conteúdo varia de país para país e, normalmente, está associada aos objectivos do próprio processo de avaliação: se são formais (para acreditação, para o mercado) ou apenas formativos (para a audiência académica). Os mesmos autores explicam que quando os propósitos são formais os resultados das avaliações precisam de ser explícitos, quantificáveis ou mesmo numéricos, ao passo que, se os objectivos forem formativos, os resultados apresentados podem revestir a forma de recomendações e serem, portanto, de índole mais qualitativa.

Por regra, o relatório final é tornado público e, embora não seja obrigatório, pode haver lugar a uma visita posterior com vista a avaliar a implementação das recomendações (Brennan e Shah, 2000; Liuhanen, 2001; Kanaan, 2001).

Em alguns países esta responsabilidade cabe ao ministério da educação (como na Holanda), mas noutros países (como na Alemanha) a própria instituição avaliada tem de fazer um relatório posterior (três meses depois da avaliação) onde apresenta a lista de medidas que irão ser tomadas em consequência das recomendações e dois anos depois deve apresentar um relatório onde refere as alterações introduzidas até à data.

Brennan e Shah (2000) concluem que as variações na aplicação do modelo estão relacionadas, quer com os propósitos da avaliação, quer com os contextos nacionais de cada país. Os propósitos da avaliação reflectem, entre outras coisas, a função que cada governo impõe aos sistemas enquanto método de controlo e de prestação de contas, verificando-se que nos países em que existem outras formas de controlo e regulação dos sistemas de ensino superior por parte dos governos respectivos, os sistemas de avaliação da qualidade assumem menor grau de importância. Por sua vez, o tamanho de cada país e a diversidade de subsistemas dentro do ensino superior constituem outro dos factores fundamentais na variação da aplicação do método.

Assim, os mesmos autores sugerem que factores de ordem social e política relacionados com o poder estatal sobre o ensino superior bem como as tradições de autonomia institucional são responsáveis pela diversidade na metodologia seguida em cada país.

Nos países em que os sistemas de avaliação da qualidade têm propósitos de prestação de contas constata-se uma menor intervenção do Estado e um maior grau de autonomia das instituições de ensino superior, como por exemplo no Reino Unido.

Nos países da Europa Continental, onde os sistemas de avaliação parecem ter um propósito mais formativo e de melhoria, os Governos exercem um claro poder sobre as instituições de ensino superior, o qual é pacificamente aceite.

Brennan e Shah (2000) concluem, assim, que a aplicação do modelo varia de acordo com os objectivos que lhe estão subjacentes, em função das motivações de quem faz a sua monitorização. Neste sentido, também as consequências dos resultados das avaliações e a forma como afectam o processo de decisão tanto ao nível das IES como ao nível dos sistemas nacionais de ensino superior são variáveis.

4.2- Impactos da avaliação

Qualquer que seja o método de avaliação usado, Brennan e Shah (2000) sugerem ser indiscutível que o processo consome muito tempo, além de recursos o que é agravado pelo facto de se estar a atravessar uma fase em que as instituições de ensino superior se

encontram sob pressão crescente a todos os níveis: por parte de todos os grupos constituintes, pelas novas exigências de gestão e pela expansão do conhecimento, entre tantos outros, deixando muito pouca margem para actividades adicionais.

Assim, sendo a avaliação da qualidade um processo voluntário, as instituições devem avaliar o custo-benefício bem como os impactos da implementação de qualquer processo dessa natureza. Segundo os mesmos autores, a análise dos impactos produz resultados diferentes de acordo com o nível a que é feita a avaliação: ao nível do sistema, ao nível da instituição, ao nível das unidades e ao nível individual. Distinguem ainda entre impactos directos e impactos indirectos:

- Por impactos directos entendem-se todas as mudanças operadas em resultado das recomendações inscritas nos relatórios (internos ou externos), bem como as decisões pela atribuição de financiamentos ou acreditações que, normalmente, decorrem das avaliações externas.
- Por impactos indirectos entendem-se todas as mudanças na cultura institucional, na adopção de novas práticas e nas relações entre trabalhadores, entre outras. Tem-se defendido que os impactos indirectos são os mais importantes para a instituição sendo aqueles que perduram por muito mais tempo.

No presente estudo analisam-se três mecanismos de impactos, ao nível das instituições, conforme sugeridos por Brennan e Shah (2000): os impactos sobre as recompensas, os impactos sobre as estruturas e políticas e os impactos sobre as culturas organizacionais.

4.2.1- Impactos sobre as recompensas

Os impactos sobre as recompensas resultam dos relatórios de avaliação externa onde se podem recolher julgamentos de ordem quantitativa. Os seus efeitos recaem sobre o financiamento, a reputação e o poder institucional.

Parece existir uma contradição intrínseca nos sistemas de qualidade relacionada com as recompensas: se houver prémios e punições directamente associadas ao sistema de avaliação podem perder-se os seus potenciais benefícios em termos de aprendizagem, auto-

-crítica e melhoria; por outro lado, se não houver consequências, as instituições podem não levar a sério os processos de avaliação de acordo com Westerheijden (1990) e Trow (1996), citados por Brennan e Shah (2000).

Assim, sugere-se que as recompensas por si só podem conduzir a mudanças e melhorias, nomeadamente através da motivação e moral elevada, da produtividade e, ocasionalmente, através do aumento do financiamento, defendendo-se que a questão fundamental é definir ao nível do sistema de qualidade, em que consistem as recompensas (Brennan e Shah, 2000).

Aqueles autores sugerem ainda que os sistemas mais formais de acreditação encontrarão menos mudanças ao nível institucional do que os outros que envolvem processos de maior crítica por parte dos trabalhadores da instituição. As conclusões apresentadas parecem encaminhar-se para que as recompensas constituem de facto um resultado (ou impacto) dos processos de avaliação, embora sem haver, necessariamente, uma ligação directa ao financiamento.

Os impactos situados ao nível das recompensas podem ser imediatos se relacionados com o financiamento, mas graduais nos casos em que esteja envolvida a reputação institucional ou o poder.

As recompensas podem verificar-se ao nível da manutenção ou aumento da reputação e do poder institucional ou mesmo do apoio absoluto da comunidade, quando o resultado da avaliação é positivo.

Do mesmo modo, reconhecem-se alguns elementos de punição ao nível da perda de reputação e desmoralização, quando os resultados da avaliação são negativos.

4.2.2- *Impactos sobre as estruturas e políticas*

Os impactos sobre as mudanças nas estruturas e nas políticas organizacionais podem resultar tanto das recomendações inseridas nos relatórios de avaliação (sobre cursos, unidades ou sobre toda a instituição), como da metodologia para avaliação da qualidade interna que as instituições desenvolvem por si só em resposta às exigências dos sistemas de

avaliação externos. Estas mudanças podem ser lentas, na medida em que envolvem mudanças nos processos de decisão, mas um sistema de avaliação externo crítico pode fazê-las avançar mais rapidamente (Brennan e Shah, 2000).

Segundo os mesmos autores, não é fácil separar as causas dos efeitos, concluindo que a maioria das mudanças ao nível das estruturas e das políticas organizacionais ocorre como consequência da implementação de sistemas internos de qualidade ao nível da gestão e do processo de decisão nas instituições, com o objectivo de se verificar se os desempenhos esperados foram efectivamente atingidos, analisando os desvios.

A existência destes processos pode derivar da mudança nas relações entre as instituições e os governos, em que estes exigem uma prestação de contas explícita ou também como resposta ao aumento da competitividade entre as instituições imposta pelo mercado, em alguns países.

Os sistemas de qualidade externa sugerem que a criação dos sistemas internos servem para satisfazer as necessidades de mudanças ao nível das estruturas e das políticas organizacionais por si exigidas.

Por seu lado, as instituições parecem implementar aqueles sistemas internos mais como resposta à complexidade do meio envolvente do que como resposta às exigências da avaliação externa.

De qualquer forma, Brennan e Shah (2000) sugerem que as actividades de avaliação – internas ou externas – podem conduzir a mudanças significativas em alguns segmentos da instituição, mas que a extensão do seu impacto está fortemente dependente das características específicas de cada instituição.

4.2.3- *Impactos sobre as culturas organizacionais*

Os impactos sobre as mudanças nas culturas organizacionais parecem resultar essencialmente dos processos de auto-avaliação e dos efeitos dos procedimentos dos sistemas de qualidade institucionais.

A mudança cultural parece ser um processo lento que ocorre durante alguns anos, incluindo-se a este nível, entre outras, as mudanças nas atitudes e comportamentos relativos ao sistema de ensino e a mudança nos relacionamentos entre os docentes e os estudantes (Brennan e Shah, 2000).

Embora haja exceções, parece que o impacto da avaliação da qualidade sobre a cultura institucional surtiu um efeito menor ao nível das unidades do que ao nível da instituição em geral, o que pode ser explicado através de um contexto económico e político mais vasto de redução de fundos ou competição externa, e também devido ao aumento da ênfase nas necessidades do consumidor que se impõem às instituições. Assim, a visibilidade das mudanças culturais é diferente em cada nível da instituição.

A nível central, onde são definidos os compromissos e planificadas as respostas às pressões externas, incluindo as dos sistemas de avaliação da qualidade, a mudança cultural é mais evidente. É também a este nível que, muitas vezes, são tomadas as decisões de planeamento estratégico e de políticas correntes da instituição no sentido de promover novos valores e diferentes formas de organização a adoptar ao nível dos departamentos e do corpo docente (Brennan e Shah, 2000).

As mudanças culturais parecem menos visíveis ao nível das unidades ou departamentos, concluindo-se que a cultura de mudança a estes níveis, em instituições onde as políticas institucionais são fracas ou não estão implementadas, se torna muito mais complexa. Por vezes, parece haver maior resistência por parte das próprias unidades ou departamentos do que, individualmente, por cada um dos elementos que as compõem.

Ainda segundo os mesmos autores, citando Bauer e Henkel (1998), as instituições têm dificuldade em identificar impactos de mudança cultural ao nível das unidades ou departamentos referindo que as culturas departamentais se mostram muito resistentes a este tipo de mudanças.

4.3- Aplicação do *four-stage model* na Europa

Hämäläinen *et al.* (2001) referem que a avaliação na Europa se tornou mais comum a partir de meados da década de oitenta, tendo sido a França, em 1984, a iniciar um mecanismo abrangente para levar a cabo a avaliação. Por sua vez, a Finlândia, por exemplo, lançou a sua primeira avaliação institucional no início da década de noventa. Outros países, como o Reino Unido, a Dinamarca e os Países Baixos, iniciaram a avaliação de cursos e a sistematização de currículos entre finais da década de oitenta e início da década de noventa. Países como a Suécia e o Reino Unido referem ter encontrado nos sistemas de avaliação um bom mecanismo para assegurar a qualidade.

Tendo em conta que a avaliação institucional, a acreditação, a auditoria e a avaliação de cursos são métodos de avaliação entendidos de diferentes formas, de acordo com os objectivos e o nível de foco de quem os utiliza, cada país usa também diferentes metodologias de avaliação (Hämäläinen *et al.*, 2001).

No entanto, de acordo com os resultados de um inquérito intitulado “*Quality Procedures in European Higher Education*” dirigido a trinta e quatro agências nacionais responsáveis pela implementação da qualidade, conduzido pelo TDEI (2003) a pedido da ENQA, com vista a identificar os procedimentos usados por cada uma dessas agências, pode concluir-se que o modelo de referência para levar a cabo a avaliação institucional continua a ser o *four-stage model*, conforme sugerido por Brennan e Shah (2000), embora com diferenças metodológicas de país para país.

Assim, das conclusões apresentadas pelo TDEI (2003) verifica-se que:

- Todas as agências nacionais recorriam a peritos externos, nacionais e internacionais;
- A representação de peritos nacionais no painel de avaliação era quase sempre feita de acordo com a sua área de actuação;
- Os peritos internacionais eram provenientes de países vizinhos ou de países onde se falava a mesma língua;
- Em alguns casos os alunos estavam também incluídos no painel de avaliação;
- A auto-avaliação era feita em 94% das avaliações, mas apenas em 64% dos processos de acreditação;

- Os gestores e o pessoal docente, por norma, faziam parte do grupo de auto-avaliação enquanto que os outros actores internos raramente participavam;
- Os estudantes estavam geralmente representados nas avaliações, mas raramente nos processos de acreditação;
- Em quase todos os casos a auto-avaliação era fornecida com base em dados estatísticos e em cerca de metade dos casos também em inquéritos complementares;
- As visitas à instituição faziam parte do processo de avaliação em quase todos os países da Europa;
- Em média essas visitas tinham uma duração de dois dias, podendo ser alargadas nos casos de auditorias;
- Em geral, nas visitas eram feitas entrevistas, análise das condições da instituição e reuniões finais com a gestão;
- Apenas em 25% dos casos eram feitas observações presenciais às aulas;
- Os relatórios externos eram publicados em quase todos os casos de avaliação, mas por vezes mantidos confidenciais em relação à acreditação; Tipicamente, os relatórios externos eram constituídos por conclusões e recomendações, e muitas vezes por análises. Apenas em um terço dos casos foram referidas evidências empíricas.
- A proposta de relatório final, por norma, era dada a conhecer às instituições antes da sua publicação, dando-lhes a possibilidade de se manifestarem.
- Em três quartos dos casos as instituições eram responsáveis por implementar as recomendações; em menos de metade dos casos essa responsabilidade foi referida como sendo da agência nacional da qualidade e do governo do respectivo país.

De acordo com os mesmos autores, salienta-se que apenas a Irlanda e o Reino Unido referiram incluir no seu programa de avaliação institucional o acompanhamento dos resultados da avaliação. Esse acompanhamento equivale à monitorização das medidas correctivas propostas e implementadas; Embora em todos os casos tenha sido referido que eram tomadas medidas em relação às recomendações, nenhum dos países participantes especificou concretamente que medidas.

4.4- Avaliação institucional em Portugal

Em Portugal, a reforma da Administração Pública ao nível das instituições de ensino superior, nomeadamente das universidades públicas, passou por um processo de adaptação dos escassos recursos humanos e materiais às novas necessidades, quer de prestação de contas, quer de resposta às exigências emergentes impostas pelos diversos *stakeholders*.

As novas necessidades verificavam-se não só em relação à transparência e normalização dos processos de gestão, mas também de adequação dos programas curriculares e dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior num mercado cada vez mais concorrencial e exigente.

É neste contexto que autores como Amaral (1996), Santos (1997), Simão (2003) e Simão *et al.* (2005) defendem a necessidade da criação de um sistema de avaliação do ensino superior e também porque consideram que este tipo de processos é indispensável ao fenómeno emergente da necessidade de garantia da qualidade imposto, quer pelo meio envolvente quer pelos próprios Estados.

Talvez estes factores justifiquem o facto de ter sido o CRUP a impulsionar, em 1993, o desenvolvimento das avaliações no seio das IES, através de uma proposta de avaliação que dirigiu ao ME e que terá contribuído para grande parte do articulado da Lei da Avaliação (Lei nº 38/94 de 21 de Novembro), estando este diploma legal na base de todo o desenrolar dos processos de avaliação em Portugal (Simão, 2000; Simão *et al.*, 2005).

De acordo com a referida lei, o sistema de avaliação português incide sobre a qualidade e o desempenho científico e pedagógico das instituições de ensino superior em todas as suas funções desde o ensino, a investigação, a qualificação dos agentes, a ligação à comunidade, as infra-estruturas das instituições e os projectos de cooperação institucional. Tem por base a procura dos alunos, o seu sucesso escolar e a sua inserção no mercado de trabalho bem como a eficiência institucional com vista a estimular a melhoria da qualidade, a informação da comunidade, o diálogo entre as instituições e a construção da rede de ordenamento do ensino superior.

Para o efeito a Lei nº 38/94 de 21 de Novembro define, através do seu artigo 9º, que o sistema envolve três fases: a auto-avaliação, a avaliação externa e a avaliação institucional, cabendo ao Governo definir os princípios e regras do sistema de avaliação através de decreto-lei ou de protocolos, de acordo com o seu artigo 14º. O referido diploma legal estipula ainda, que o sistema de avaliação é independente do Estado ou dos seus serviços (artigo 10º) e prevê a criação de entidades representativas das IES (artigo 11º).

A criação da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) visou, entre outros fins, promover a reflexão e a avaliação do sector universitário em geral e de cada uma das instituições em particular, tendo sido reconhecida em 1995 como entidade representativa das universidades públicas.

No mesmo ano, foi assinado um protocolo co-responsabilizando o ME, o CRUP e a FUP pelo desenvolvimento do sistema de avaliação do ensino superior onde se definiram as primeiras orientações relacionadas com a realização e o funcionamento da auto-avaliação e das avaliações externas. Terá sido esse protocolo que veio dar origem ao primeiro ciclo de avaliação do ensino superior português, a título experimental, tendo abarcado apenas as universidades públicas portuguesas, com o objectivo essencial de fazer um levantamento da situação (Simão *et al.*, 2005).

A necessidade de estender essa percepção sobre a realidade das instituições aos demais subsistemas do ensino superior (instituições privadas e politécnicos) levou à publicação do Despacho nº 147/ME/96, onde o ministro da educação de então procedeu à constituição de um grupo de reflexão para o efeito.

Apenas em Dezembro de 1998 foi assinado o protocolo entre o ME e o CCISP que reconheceu a ADISPOR como entidade representativa dos Institutos Politécnicos e em Março de 1999 com a APESP onde esta ficou reconhecida como entidade representativa de todo o ensino privado.

Importa ainda referir que a incidência do sistema de avaliação português implicou uma opção primeira que consiste na opção *«pela avaliação de cursos e não por uma avaliação institucional, ou uma avaliação funcional, avaliação por áreas científicas, ou mesmo uma avaliação da do sistema ele próprio»* (Soares *et al.*, 2006).

Assim, os dois ciclos de avaliação que a seguir se relatam, embora de forma sucinta, apenas se referem à avaliação dos cursos, e só os de bacharelato e licenciatura, ficando por esclarecer que tipo de avaliação se faz no seio das instituições de ensino superior relativamente a outras áreas da instituição, nomeadamente à pós-graduação e à investigação², à prestação de serviços e ao seu desempenho interno, desde a estrutura às formas de gestão e definição de políticas e estratégias.

Simão (2003) refere que com as conclusões do primeiro ciclo de avaliação (1993/1994 a 1999/2000), em que foram avaliados os 376 cursos inventariados no sistema público de ensino universitário português, introduziram-se algumas alterações ao funcionamento dos processos de avaliação, das quais resultaram dois novos guiões: o da auto-avaliação e o da avaliação externa, ambos aprovados em 2000 pelo CNAVES (para uma revisão profunda deste assunto recomenda-se Simão, 2003).

Soares *et al.* (2006) referem que, com a conclusão do primeiro ano do segundo ciclo de avaliação, a dispersão dos critérios utilizados pelas comissões e a natureza predominantemente qualitativa das suas conclusões levou a que, no ano seguinte, se procedesse a algumas alterações com vista à harmonização da apresentação dos resultados em campos de apreciação e níveis de classificação.

Os mesmos autores concluem que a sistematização foi quase integralmente conseguida no último ano do segundo ciclo de avaliações, embora se tenha verificado que, na sua generalidade, o campo de apreciação “recursos financeiros” não tinha sido respondido e que algumas comissões se tinham mostrado relutantes em atribuir níveis de classificação.

Para finalizar, concluem que o segundo ciclo de avaliações (1999/2000 a 2000/2005) aponta para a seguinte visão geral dos resultados: Insuficiente, entre 5% e 11%; Suficiente, entre 10% e 17%; Bom, entre 13% e 31%; Muito Bom, entre 21% e 38%; Excelente entre 9% e 24%; Perante este quadro, referem que a elevada percentagem de cursos cuja apreciação se situa entre insuficiente e bom é demasiado alta para ser ignorada, tanto pelas instituições como pela tutela.

² Em Portugal, o processo de avaliação da investigação parece dissociado da própria instituição, na medida em que a sua avaliação só acontece quando existem financiamentos externos, nomeadamente da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Por outro lado, de acordo com os mesmos autores, «*os aspectos claramente expressos nos relatórios nunca foram objecto de apreciação, discussão e actuação por parte de muitas instituições e, em especial, por parte do Governo*» e, como não houve ainda quaisquer consequências a estes resultados, «*as instituições não têm dado a devida importância aos aspectos menos positivos revelados pelos relatórios*» (para uma revisão profunda deste assunto recomenda-se Soares *et al.*, 2006).

No ano de 2003, com base numa proposta do Governo, a Assembleia da República aprovou o regime jurídico do desenvolvimento e qualidade do ensino superior através da Lei n.º 1/2003 de 6 de Janeiro. Aí se determinou que o Governo promoveria a avaliação da legislação do ensino superior para posteriormente se proceder à sua revisão e consolidação (Simão *et al.*, 2005).

Porém, até à data, o modelo de avaliação adoptado em Portugal continua a ter por base a Lei n.º 38/94 de 21 de Novembro, embora alterado parcialmente pela Lei n.º 1/2003 de 6 de Janeiro.

É, pois, neste contexto que se insere o presente trabalho procurando perceber se as instituições de ensino superior, concretamente as universidades públicas portuguesas, têm em marcha processos de avaliação institucional. Nos casos em que existem processos de avaliação implementados, para além da avaliação dos cursos cujos resultados são públicos, procura-se descobrir como e quem os conduz, em que consistem, quais os seus objectivos e resultados e qual o grau de envolvimento dos actores institucionais nesses mesmos processos, na tentativa de perceber:

- Por um lado, porque é que em Portugal apenas se implementou, pelo menos a título oficial, a avaliação do ensino pré-graduado;
- Por outro, quais as razões subjacentes à quase indiferença apontada por Soares *et al.* (2006), entre outros autores, nomeadamente Simão (2003) aos resultados dessas avaliações, quer por parte do Governo quer por parte das próprias instituições.

Não se parte na expectativa de uma ou outra resposta. A intenção do presente estudo é apenas a de conhecer o grau de implementação do processo e, eventualmente, de poder contribuir para o seu desenvolvimento, na tentativa de encontrar mecanismos que ajudem

as instituições a perceber onde estão, para onde vão e para onde querem ir relativamente aos processos de avaliação.

Para o efeito, optou-se pela realização de um questionário aberto dirigido a todas as universidades públicas portuguesas. De seguida, descreve-se e fundamenta-se a metodologia adoptada.

5- Interacção com as universidades públicas portuguesas

A avaliação institucional, também referenciada na literatura como avaliação externa da qualidade (Woodhouse, 1999; Brennan e Shah, 2000), revela-se de definição complexa pois ela pode ser implementada a diferentes níveis, com diferentes focos e com resultados ou impactos variados, dependendo não só dos factores já mencionados nos capítulos anteriores, mas também tendo em conta a perspectiva de cada interessado no processo.

Do ponto de vista do presente estudo, relembra-se que a definição subjacente ao conceito de avaliação institucional é aquela que tem em conta a avaliação do funcionamento global da instituição, não só das funções ensino e investigação, mas também da sua gestão devendo ter-se em consideração, tanto a perspectiva interna como a perspectiva externa.

A revisão da literatura efectuada confirma que a avaliação institucional está prevista e consagrada na Lei Portuguesa, mas que na prática ainda não foi concretizada pelo menos a nível oficial. Esta evidência levou a questionar se as universidades, de facto, não teriam já adoptado outros modelos para implementação da sua avaliação institucional, tanto a nível interno como externo, na medida em que são das instituições mais dotadas no mercado, quer em potencial de competências quer em diversidade de saberes.

Pelo exposto, partiu-se do pressuposto de que as IES talvez já tivessem desenvolvido (ou se estivessem a preparar para desenvolver) mecanismos que as auxiliassem a ajustar as suas funções e processos às novas necessidades que nos últimos tempos lhes têm vindo a ser impostas. Assim, o propósito da investigação empírica do presente trabalho foi tentar perceber se as universidades publicas portuguesas estão a recorrer a processos de avaliação, com que regularidade e quais os instrumentos utilizados para a implementação desses processos, bem como o estudo dos seus resultados, limitações e impactos com o objectivo de:

- Por um lado, dar a conhecer a realidade prática das instituições;
- Por outro, poder contribuir para o desenvolvimento do conhecimento, nomeadamente através da sistematização das práticas existentes.

5.1- Opções metodológicas

Decidiu-se, pelo exposto, levar a cabo um processo de auscultação ao nível do ensino superior em Portugal, ponderando definir todas as IES como público-alvo, nomeadamente o sector universitário e politécnico, público e privado.

Nesta fase, e tendo em conta o tipo de resultados que se pretendia alcançar, entendeu-se que a recolha de informação deveria ser do tipo essencialmente qualitativo em detrimento do quantitativo, essencialmente porque o objectivo era auscultar, explorar, i.e., conhecer (Bogdan e Bilken, 1994).

Em consequência desta primeira opção acerca do tipo de informação entendeu-se que seria apropriado reduzir o universo de estudo, trabalhando um público específico que reunisse o maior número de semelhanças possível, mas de modo a permitir o tratamento de dados em tempo útil. A escolha acabou por recair nas universidades públicas portuguesas, essencialmente pelas seguintes razões:

- Regem-se pelo mesmo quadro normativo;
- As universidades públicas foram as impulsionadoras dos processos de avaliação em curso, tendo conduzido a integração dos demais subsectores nos processos avaliativos;
- As universidades públicas portuguesas são territorialmente abrangentes.

A opção tinha, com certeza, alguns inconvenientes, na medida em que cada resposta não obtida representaria sempre cerca de sete por cento da população-alvo não abrangida e que a obtenção de menos de sete respostas, sem qualquer tipo de justificação, comprometeria os resultados da investigação e, conseqüentemente, o objectivo do trabalho de campo, o que tornava arriscado sugerir qualquer conclusão generalista sobre a amostra seleccionada.

Não obstante, decidiu-se avançar com a amostra seleccionada, ou seja, as catorze universidades públicas portuguesas procurando, para diminuir o risco de insucesso, ter um cuidado redobrado e especial no acompanhamento das respostas e das instituições universitárias.

Do ponto de vista prático, existiam dois instrumentos possíveis para a colheita dos dados: a entrevista (Bogdan e Bilken, 1994) ou, em alternativa, o questionário podendo este ser constituído tanto com perguntas fechadas como apenas com perguntas abertas ou ainda com ambos os tipos de perguntas (Hill e Hill, 2000).

A entrevista tinha como vantagem principal a possibilidade de ter em conta as atitudes e comportamentos da instituição inquirida, podendo funcionar como facilitadora da leitura das afirmações produzidas pelos entrevistados, uma vez que possibilitava obter mais informação do que aquele que é possível de obter através da informação escrita. Também a forma como cada indivíduo lida com o seu discurso escrito pode levar a resultados diferentes daqueles que os sujeitos respondentes pretendem manifestar, havendo no discurso verbal a possibilidade de esclarecimento (Hill e Hill, 2002).

Por outro lado, a in experiência da investigadora neste tipo de instrumentos, a dificuldade de agendar entrevistas com as instituições, os custos inerentes às deslocações e a limitação de tempo imposta para a realização do estudo eram também factores preponderantes na escolha do instrumento para a colheita de dados. Outra desvantagem da entrevista era o risco potencial de a não conseguir com uma parte significativa da amostra, uma vez que se dirigiam a um alvo específico dentro da instituição, cujo principal obstáculo era a disponibilidade do respondente. O assunto em estudo exigia que as respostas fossem ditadas por alguém que conhecesse bem a instituição e que, simultaneamente, estivesse envolvido na gestão de topo da instituição, não sendo fácil a sua delegação.

Por sua vez, o questionário, constituído maioritariamente por perguntas do tipo aberto, dava à instituição a possibilidade de reflectir sobre as respostas, socorrer-se de apoio interno (tanto logístico como documental) e tempo para discutir internamente o resultado final da sua participação no estudo.

Tendo em conta que o tipo de questões que se pretendia abordar exigiam uma certa reflexão e mesmo investigação interna (escolha de modelos, ordenação hierárquica de elementos, conhecimento do historial e datas dos processos de implementação da avaliação institucional), concluiu-se que o instrumento que melhor se adequava a este tipo de condicionantes era o questionário aberto.

Através da entrevista as respostas seriam inevitavelmente menos reflectidas, sendo facultadas sob um quadro de stress e limitação de tempo (Bogdan e Bilken, 1994; Bell, 2002; Hill e Hill, 2002).

A principal limitação identificada ao questionário face à entrevista era a sobreposição da expressão escrita de cada sujeito ao seu conteúdo (Hill e Hill, 2000). Considerou-se, no entanto, que essa desvantagem estaria minimizada neste estudo em concreto na medida em que se esperava que os respondentes fossem pessoas com elevados conhecimentos de língua portuguesa e habituados a produzir documentos escritos.

Assim, e tendo presente as vantagens e inconvenientes tanto do questionário aberto como da entrevista, concluiu-se que o questionário aberto parecia ser o instrumento de colheita de dados que melhor se adequava aos objectivos do presente estudo, indo também ao encontro das expectativas das instituições, sem deixar de assegurar a confidencialidade e a liberdade total de opinião. Procurou-se, então, que a estrutura do questionário obedecesse às mesmas regras da entrevista dirigida, apenas com a variante de que um processo seria escrito e o outro verbal.

Sempre que foi possível recorreu-se a questões de estrutura mais complexa do tipo quantidade, categoria, lista, hierarquia e grelha (Youngman, 1986) na medida em que a análise dos resultados seria mais fácil e mais directa, sendo suficiente o recurso a uma folha de cálculo para interpretar os dados (Bell, 2002).

Porém, quando se pretendia a descrição de processos ou a opinião sobre um dado tópico, com o objectivo de auscultar as universidades, não era viável o recurso a outro tipo de questões que não as abertas, sob pena de se manipular ou limitar os resultados da investigação, situações em que a interpretação dos resultados teve de revestir alguns cuidados, normalmente seguindo um processo de análise de conteúdo (Bell, 2002).

Dos processos de análise de conteúdo apresentados por Bardin (1994), adoptou-se a categorização como técnica mais adequada, na medida em que a investigação em causa pretendia ser exploratória, sendo seu interesse principal recolher categorias chave que retratassem os principais conceitos subjacentes às preocupações das universidades no

momento, entre as quais a avaliação institucional e o modo como o seu processo de implementação influencia ou é influenciado pelas questões dominantes de cada instituição.

5.2- Estrutura e modelo do questionário

A estrutura do questionário, que se encontra integralmente reproduzido no Anexo I ao presente trabalho, foi organizada com o objectivo de não causar fadiga e desinteresse no seu preenchimento, com vista a assegurar o maior número de respostas. Assim, as principais preocupações subjacentes na sua elaboração foram:

- Que as questões colocadas fossem acessíveis;
- Que o seu tamanho fosse pouco extenso;
- Que fosse de fácil entendimento.

O referido instrumento foi ainda dado a conhecer a um grupo restrito de cinco pessoas, colegas de trabalho em contexto universitário, com vista a averiguar a sua clareza e consistência, na medida em que estas são características que determinam a qualidade de qualquer instrumento de colheita de dados (Hill e Hill, 2002).

Assim, a recolha de dados procedeu-se através de um questionário aberto acompanhado de instruções e notas explicativas, que se reproduzem no Anexo I ao presente trabalho, tendo o cuidado de facultar um endereço de correio electrónico e um contacto de telemóvel para esclarecimento de eventuais questões.

O questionário foi então enviado a todas as universidades públicas portuguesas, sendo o mesmo constituído por nove grupos de questões.

O tipo de questão adoptado teve como preocupação facilitar a análise das respostas, tendo sido estruturado de acordo com os objectivos que se pretendiam alcançar uma vez que, de acordo com Bell (2002), quanto mais estruturada for uma questão, mais fácil será analisá-la. Para o efeito, utilizaram-se questões do tipo quantidade, categoria, lista, hierarquia, grelha e aberto, de acordo com a classificação de Youngman (1986), conforme se sintetiza de seguida:

- Quando o objectivo era obter uma resposta numérica, adoptaram-se questões do tipo quantidade (perguntas 1.1., 3.2., 4.1. e 4.2.);
- Quando o objectivo era obter uma resposta de entre duas ou mais categorias, adoptaram-se questões do tipo categoria (pergunta 4.3.);
- Quando o objectivo era obter uma ou mais respostas de entre várias hipóteses, adoptaram-se questões do tipo lista (perguntas 3.1., 4.4. e 8.);
- Quando o objectivo era obter a ordenação de vários factores de acordo com a sua importância, adoptaram-se questões do tipo hierarquia (pergunta 6.);
- Quando o objectivo era obter uma resposta de entre várias hipóteses, adoptaram-se questões do tipo grelha (perguntas 1.2., 1.3., 4., 7. e 9.);
- Quando o objectivo era obter uma opinião, i.e., uma resposta constituída por uma ou mais palavras, adoptaram-se questões abertas (pergunta 2., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 5., 7.1., 8.1. e 9.1.).

5.3- Objectivos do questionário

Feita a descrição da estrutura do questionário e do seu tipo de questões descrevem-se, de seguida, os objectivos subjacentes a cada pergunta ou grupo de perguntas. Também a este nível se procurou dar uma estrutura lógica ao inquérito, agrupando as perguntas de acordo com os objectivos que se pretendia alcançar.

Assim, as três primeiras perguntas dirigem-se à caracterização das instituições que compõem a população-alvo do presente estudo e as restantes seis ao desdobramento do tema principal, a avaliação institucional visando conhecer, questionar e interpretar o que pensa e faz cada uma das universidades públicas portuguesas inquiridas.

Atendendo a que se trata de uma resposta única em nome de toda uma instituição, a primeira questão é fechada e destina-se à identificação do respondente, nomeadamente quanto à sua idade, sexo, vínculo com a instituição e categoria profissional.

A identificação do respondente, ainda que sucinta, tem como objectivo caracterizar o indivíduo que representa a resposta da instituição, confirmando (ou não) a consistência das

afirmações produzidas. Caso existam grandes disparidades entre as respostas de cada instituição, esta pode ser uma pista útil para testar ou aventar hipóteses.

Na segunda questão, solicita-se uma definição de avaliação institucional a cada uma das universidades. Colocou-se a hipótese de avançar com uma definição do conceito e a partir dela desenvolver todo o questionário, mas (apesar desta opção se traduzir num acréscimo da complexidade no tratamento dos dados) concluiu-se que o estudo ficaria mais pobre, perdendo a oportunidade de auscultar e deixar registada a opinião de cada universidade sobre um conceito tão vasto e para o qual não existe uma definição única.

A questão que inquiri sobre o conceito de avaliação institucional foi estrategicamente colocada entre a identificação do respondente e a caracterização da instituição para depois se questionar sobre os processos de implementação da avaliação institucional. Isto porque se queria minimizar a possibilidade de o respondente associar a definição do conceito de avaliação institucional com outras questões ou conceitos que venham a decorrer da resposta às demais perguntas do inquérito.

A terceira questão é constituída por duas perguntas fechadas que atestam a localização geográfica e a antiguidade de cada instituição:

- Por um lado, procura-se obter o retrato objectivo da amostra, i.e. saber se as respostas se podem ser categorizadas por região e /ou antiguidade. Na questão 3.2.) optou-se por classificar as instituições em dois grupos, “antes de 1970” e “depois de 1970”, com o objectivo de diminuir o risco de identificação de cada instituição através da data exacta do seu início de actividade;
- Por outro, pretende-se inferir se estes factores parecem ou não exercer algum tipo de influência sobre o grau de implementação da avaliação institucional, bem como sobre a importância que ela assume para cada instituição.

A quarta questão destina-se exclusivamente às instituições que já tiveram qualquer experiência de avaliação institucional, sendo constituída por perguntas fechadas e abertas, com vista a obter dados concretos sobre a frequência, o modo de concretização e as entidades envolvidas na realização das avaliações institucionais.

A quinta questão visa, por um lado, perceber qual a ênfase que a instituição coloca na sua forma de financiamento e, por outro, esclarecer como é que cada universidade percepciona que o nível de desempenho institucional é ou pode ser afectado pelas formas de financiamento.

A sexta questão tem como objectivo perceber, do ponto de vista de cada universidade, quais os quatro factores que exercem maior influência no sucesso institucional de longo prazo, com vista a testar se as instituições estão alertas para as suas próprias fragilidades e também para os desafios que nas últimas décadas se têm colocado às IES.

A sétima questão visa conhecer o grau de importância que as universidades atribuem à realização da avaliação institucional e porquê.

Com a oitava questão pretende-se equacionar quais os modelos que as instituições consideram adequados para levar a cabo a avaliação institucional. Apresentam-se três dos quatro modelos analisados na revisão da literatura, mas deixando espaço para outra escolha, indagando por qual deles cada instituição optaria para levar a cabo a sua avaliação institucional ou se escolheria outro qualquer, bem como a razão subjacente a cada escolha.

O objectivo essencial que se pretendia atingir com a oitava pergunta era o de identificar o conhecimento que as instituições têm dos modelos de avaliação existentes. Com esta questão pretende-se, assim, auscultar sobre o grau de conhecimento que as universidades têm sobre os instrumentos de avaliação e suas funções (avaliação interna ou avaliação externa) e para quais é que as universidades estão mais receptivas.

Com a última e nona questão pretende-se equacionar o acolhimento da universidade à eventual realização de uma avaliação institucional no curto prazo, independentemente do grau de implementação e conhecimento que se tenha do assunto.

5.4- Contacto com as universidades

Os trabalhos preparatórios com vista à implementação do inquérito foram organizados com o objectivo de obter o maior número de respostas possível, mas tendo em conta:

- Por um lado, a pequenez da amostra em que o número máximo de respostas possível se reduzia a catorze;
- Por outro lado, a intenção de captar um respondente específico dentro da instituição;

A opção por esta amostra e por este tipo de respondente³ exigiram uma abordagem personalizada a cada instituição, com um acompanhamento específico por parte da autora de forma a:

- Por um lado não comprometer a confidencialidade de cada instituição, mas por outro manter actualizado o registo de todas as entidades participantes de modo a incentivar as respostas de acordo com os contactos mantidos e com a disponibilidade demonstrada por cada universidade.

Neste contexto, os primeiros contactos foram desencadeados através da recolha de informação pela Internet, nomeadamente nas páginas institucionais de cada universidade, na tentativa de obter mais e melhor informação sobre cada uma delas e, sempre que possível, extraindo os contactos disponíveis.

Numa primeira fase, recolheu-se nos sítios da Internet, a morada, o número de telefone e o endereço de correio electrónico de cada um dos objectos do presente estudo, tendo assim sido viável elaborar uma ficha individual por instituição, onde constavam as informações essenciais de contacto: telefone geral da instituição, morada institucional e, em alguns casos, o endereço electrónico institucional.

Refira-se a este propósito que os contactos preliminares com as instituições foram extremamente difíceis porque as pessoas de acolhimento (por regra, as telefonistas) desconheciam o tema e para quem encaminhar o assunto, muito embora quase todas o tenham direccionado para a respectiva reitoria. Ao nível da reitoria, em regra, era solicitado que se colocasse por escrito as informações pretendidas, o que se veio a concretizar com todas as instituições através de correio electrónico.

³ Sem desprimor para qualquer actor institucional, o objectivo era o de que o respondente fosse alguém directamente ligado à gestão de topo da instituição, porque o tipo de perguntas exigia um conhecimento institucional profundo, bem como um nível muito elevado de entrosamento na gestão da universidade e na definição das suas estratégias.

Em Dezembro de 2004 procedeu-se, via correio electrónico, a um primeiro contacto escrito com todas as universidades com o objectivo não só de testar a receptividade das instituições ao presente estudo, mas também de lhes dar a conhecer o tema da investigação.

De uma forma geral, o primeiro contacto com o objectivo de pedir colaboração e de dar a conhecer o tema do estudo foi bem acolhido, tendo algumas instituições manifestado de imediato a sua disponibilidade em colaborar.

À medida que se iam obtendo respostas sistematizaram-se os respectivos contactos e posteriormente procedeu-se a um novo contacto, tanto via telefone como por correio electrónico, com vista a obter adesão por parte das instituições que ainda não se tinham manifestado.

Na sua maioria, a ausência de respostas era devido ao facto de quem tinha recebido o pedido não saber para quem encaminhar o questionário. Nesses casos, foi-se dando pistas de que, em outras instituições (sem as identificar) essa tarefa estava a ser tomada pelas equipas da reitoria ou pelos membros que tinham a seu cargo a área da avaliação ou então por assessores de gabinetes especificamente vocacionados para o efeito, manifestando sempre disponibilidade para esclarecer eventuais dúvidas, tanto por correio electrónico como por telefone, ou até mesmo, se a instituição assim o entendesse, através da marcação de um encontro na instituição.

Durante os meses que se seguiram vários foram os contactos mantidos que partiram essencialmente das universidades na tentativa de esclarecer dúvidas e enquadrar o próprio questionário, de modo a que ele pudesse ser internamente remetido para a “pessoa certa” dentro da instituição.

Não obstante, todas aquelas instituições que manifestaram dúvidas ou levantaram questões conseguiram ultrapassar os primeiros obstáculos e garantir uma resposta através do encaminhamento do questionário que, na sua maioria, acabou por ser respondido por membros da equipa de gestão de topo das instituições desde o pró-reitor, ao vice-reitor e ao próprio reitor, passando em dois casos por quadros superiores.

Em dois casos foi colocada a hipótese concreta de deslocação à instituição com vista a reunir com o respondente, sendo que em apenas um dos casos essa possibilidade acabou por se concretizar, embora se tenha obtido a colaboração final de ambas.

A necessidade de deslocação a uma das instituições acabou por se traduzir na possibilidade de desencadear um mecanismo aproximado à entrevista dirigida. O tipo de discurso, a forma como os assuntos foram abordados e o à vontade do respondente facilitaram o preenchimento integral das respostas ao inquérito. Ainda assim, a adopção do questionário como instrumento de colheita de dados afigura-se ter sido a escolha certa, não apenas porque se pretendia questionar toda uma organização e não o indivíduo em si, mas também devido à complexidade do próprio tema que exigia a disponibilidade de um elemento institucional, por regra, muito ocupado.

5.5- Respostas das universidades

Nove das catorze instituições inquiridas responderam efectivamente ao questionário, o que representa uma adesão de mais de sessenta e quatro por cento do universo.

Foram feitas várias tentativas com o objectivo de aumentar o número de adesões, contactando de novo as instituições. Porém, das cinco instituições que não participaram:

- A Universidade do Minho e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro manifestaram por escrito as razões da sua indisponibilidade; No primeiro caso, a pessoa responsável pelo sector estava ausente do país; No segundo caso, não havia disponibilidade de tempo por parte da vice-reitora que tem a seu cargo a área da avaliação.
- A Universidade de Coimbra referiu estar indisponível para participar, mas não quis justificar a sua opção;
- A Universidade Nova de Lisboa e a Universidade Técnica de Lisboa não se manifestaram, tendo-se revelado muito difícil estabelecer qualquer tipo de contacto, quer por correio electrónico quer por contacto telefónico, o que impossibilitou sugerir sequer um encontro.

Tendo em conta que uma das preocupações essenciais na apresentação dos resultados do questionário foi a garantia da confidencialidade e anonimato das instituições, ocultou-se o nome da instituição e qualquer referência explícita aos seus departamentos, gabinetes ou sítios da Internet, na medida em que algumas das respostas identificavam claramente a universidade respondente.

Assim, foi atribuído, aleatoriamente, um número de ordem a cada instituição (U1, ..., U9) com o objectivo de se poder relacionar várias respostas da mesma instituição, sem contudo a identificar. Todas as respostas podem ser consultadas na íntegra nos Anexos II a X do presente trabalho.

6- Avaliação institucional nas universidades públicas portuguesas

A aplicação do questionário aberto, como já se referiu, teve como grande objectivo conhecer o estado de implementação da avaliação institucional nas universidades públicas portuguesas; Reflectir sobre a realidade dessas instituições, nomeadamente quanto à sua comparabilidade face ao resto do sector, tanto nacional como europeu; Verificar o seu grau de abertura face às novas tendências e políticas europeias, bem como contribuir para a definição do seu posicionamento no processo de desenvolvimento, competitividade e internacionalização da avaliação.

Pretendia-se, pois, reflectir sobre a avaliação institucional em todas as suas dimensões: o conceito, o grau de implementação e, acima de tudo, as motivações que explicam as duas anteriores. O grande objectivo era que as instituições relatassem o que tem vindo a ser feito na sua universidade, as metodologias usadas, bem como aquelas que consideram adequadas para a concretização da avaliação institucional.

Neste contexto, espera-se, com os resultados a seguir apresentados, proporcionar um maior e melhor esclarecimento sobre o estado da implementação da avaliação institucional nas universidades públicas portuguesas, apresentando a análise sob três perspectivas: o quê, como e porquê. Não apenas a constatação da fase em que cada uma se encontra, mas também o porquê dessa opção e como aí chegaram, sempre que se mostre viável.

De acordo com a estrutura do questionário descrita no capítulo cinco, procedeu-se à análise dos dados reunindo as questões em cinco grandes grupos:

- A caracterização das universidades (questão um e três);
- O conceito de avaliação institucional (questão dois);
- A implementação efectiva da avaliação institucional (questão quatro);
- O desempenho, financiamento e recursos institucionais e a forma como eles se relacionam ou conduzem a instituição (questão cinco e seis);
- A avaliação que as instituições fazem da própria avaliação institucional (questão sete, oito e nove).

6.1- Caracterização das universidades

6.1.1- O respondente

O total de respostas obtidas a esta questão, conforme Tabela 1, é constituído por sete indivíduos do sexo masculino com uma idade média na ordem dos 51 anos de idade e por dois indivíduos do sexo feminino com uma idade média na ordem dos 40 anos de idade. A idade média de todos os respondentes situa-se nos 48,6 anos de idade.

Para o cálculo da idade média dos respondentes adoptou-se a média simples (na medida em que esta informação apenas interessa para atestar o eventual grau de conhecimento e experiência dos respondentes no caso dos resultados serem tão díspares que necessitemos de esclarecer se é viável que a idade de cada indivíduo que esteve por detrás de cada resposta possa ser um factor decisivo para essa disparidade).

Tabela 1: Idade e sexo dos respondentes

U	Idade a 31/12/05	Feminino	Masculino
1	51	X	
2	37		X
3	68		X
4	28	X	
5	53		X
6	50		X
7	54		X
8	38		X
9	58		X
Média: 48,6 Anos		Total: 2	Total: 7

Dos nove respondentes, seis pertencem ao quadro de efectivos e dois encontram-se em regime de contrato de trabalho a termo certo e um não responde, conforme Tabela 2.

Tabela 2: Vínculo de cada respondente com a instituição

U	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Quadro efectivo	X				X	X	X	X	X	6
Contrato Individual										0
Contrato Provimento										0
Contrato a termo		X		X						2
Prestação de Serviços										0
Observações:			NR							1

Da informação obtida pode concluir-se pela seguinte caracterização dos respondentes: indivíduos com uma carreira profissional de vários anos, integrados na instituição pela qual respondem exercendo, na sua maioria, cargos na gestão de topo nas instituições que representam.

Dos seis efectivos, cinco pertencem aos órgãos de gestão da instituição, na qualidade de reitor, vice-reitor e pró-reitor e apenas um pertence à carreira técnica superior, em topo de carreira. Dos dois indivíduos em regime de contrato a termo certo um exerce funções como pró-reitor e o outro como estagiário da carreira técnica superior. O não respondente exerce as funções de vice-reitor.

6.1.2- A instituição

Relativamente à amostra do presente estudo verifica-se que, das seis universidades que não participaram, três iniciaram a sua actividade antes do ano de 1970 e as demais depois do ano de 1970. Ou seja, do total da amostra em que seis universidades abriram ao público antes de 1970 apenas três responderam, o que corresponde a uma participação de 50% das instituições mais antigas; das oito universidades que iniciaram actividade depois de 1970, seis participaram no inquérito, o que corresponde a uma participação de 75% das instituições mais recentes.

Na análise das respostas verifica-se que a postura das instituições parece variar consoante a sua antiguidade (antes de 1970 e depois de 1970). As três instituições consideradas mais antigas que não se disponibilizaram para participar no estudo não justificaram a sua

indisponibilidade. Ao invés, as duas instituições consideradas mais recentes que também não participaram justificaram a sua indisponibilidade.

Do total das catorze instituições inquiridas considera-se que as nove universidades que colaboraram no presente estudo são territorialmente abrangentes, na medida em que se distribuem de norte a sul, de este a oeste, incluindo as regiões autónomas dos Açores e da Madeira, estando representada toda a NUT 1: Universidade do Porto, Universidade da Beira Interior, Universidade de Aveiro, instituto superior de ciências do trabalho e da empresa, Universidade de Lisboa, Universidade de Évora, Universidade do Algarve, Universidade da Madeira e Universidade dos Açores⁴.

6.2- Conceito de avaliação institucional

Das nove instituições que participaram no presente estudo, oito responderam à pergunta onde se pedia a definição do conceito de avaliação institucional. Apenas a U2 não respondeu à questão.

Porém, mais uma vez se constata que o conceito de avaliação institucional é de definição complexa. Sem prejuízo da leitura integral das definições apresentadas por cada instituição, publicadas em anexo ao presente estudo (Anexos II a X) pode concluir-se que uma das instituições define avaliação institucional nos termos da Lei nº 38/94 de 21 de Novembro mas, na prática, considera-a avaliação de cursos.

É de notar que a instituição que se refere à avaliação institucional como avaliação de cursos tem como respondente um estagiário que pertence a uma das instituições mais antigas (abertura antes de 1970). De resto, e de acordo com as respostas dadas por si às perguntas seguintes do inquérito, reforça-se a ideia de que existe efectivamente uma confusão por parte desta instituição (U4) entre os dois tipos de avaliação.

Das restantes sete instituições respondentes, uma deixou as suas declarações incompletas verificando-se, no entanto, que todas as universidades que responderam à questão têm uma

⁴ Optou-se por não se apresentar o quadro com as respostas de cada instituição a esta pergunta a fim de evitar a sua identificação, atendendo à pequenez da amostra.

noção pré-formada sobre a avaliação institucional, apesar da maioria delas nunca ter passado pela experiência da implementação do processo.

Das nove respondentes apenas três já fizeram uma avaliação institucional. Embora a U4 também tenha assinalado que já implementou um processo de avaliação institucional, a sua resposta não foi considerada, tendo em conta que se referia à avaliação de cursos, como se relata na Tabela 3.

Tabela 3: Universidades que já realizaram avaliação institucional

U	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
1		X	
2		X	
3	X		
4	X		“O sistema de avaliação utilizado pela nossa instituição é a avaliação de cursos de todas as faculdades da U4, a qual já ocorre há dez anos sobre o início das actividades organizadas de avaliação do sistema de ensino superior em Portugal, tendo-se concluído dois ciclos completos de avaliação de cursos”.
5	X		
6		X	
7		X	
8		X	
9	X		

Dada a riqueza da informação sobre o conceito de avaliação institucional extraída das respostas de cada participante optou-se por transcrever, nesta fase, algumas das principais ideias por si apresentadas sugerindo-se com elas uma definição para a avaliação institucional.

Em conformidade, a avaliação institucional «...tem por base a Lei nº 38/94 de 21 de Novembro – avaliação do ensino superior – a qual incide sobre a qualidade do desempenho pedagógico e científico das instituições de ensino superior, o seu funcionamento, a qualificação dos agentes de ensino, a ligação à comunidade e a acção

cultural»⁵, i.e., que «...compreende a globalidade da actividade da universidade, verificando a adequação e eficiência da sua actuação» e a respectiva «correspondência entre a missão assumida pela instituição e a sua realidade» através da «análise interna de objectivos» e da verificação da «capacidade da organização, nas suas diversas áreas e tarefas» bem como das suas «responsabilidades externas e internas de modo a adquirir um auto-conhecimento pelos actores institucionais (professor, funcionário, aluno), para encontrar os pontos fracos e fortes, formatar soluções para ultrapassar situações menos boas e aumentar a fortaleza institucional» com vista a «fazer uma análise reflexiva sobre o caminho» e a dotar a instituição de «uma visão externa que oriente a sua estratégia, determine medidas e estabeleça prioridades, de forma a preparar-se para os desafios futuros e de acordo com as melhores práticas europeias».

Assim, pode-se concluir que a avaliação institucional «...é um processo interminável de busca de qualidade da universidade, dos cursos, e do desempenho de cada sujeito interveniente, que pressupõe uma não acomodação, exigindo uma predisposição à mudança que acompanhe a dinâmica científica, cultural, organizacional e tecnológica» «que pressupõe outras avaliações instaladas e uma interacção dentro da própria universidade, entre os diversos actores da instituição, nomeadamente professores, alunos e funcionários, i.e., da própria estrutura existente (...). Pode ainda servir como alavanca do desenvolvimento da instituição, desde que haja um bom aproveitamento dos seus resultados, na medida em que ela proporciona o “olhar ao espelho”, “tirar a fotografia”, muito embora seja difícil obter resultados de avaliação imparciais, na medida em que estes são o reflexo daquilo que as pessoas pensam e dizem, o que muitas vezes não é o retrato mais objectivo da instituição. No entanto, há que salientar o lado positivo que é levar a instituição a reflectir sobre si mesma, descobrir os seus pontos fortes e fracos, etc., bem como a mobilizar-se no sentido de melhorar.».

Em função das citações apresentadas, parece dispensável apresentar qualquer outra definição para o conceito de avaliação institucional, na medida em que o conjunto das universidades relata uma ideia clara do que deve ser a avaliação institucional, apresentando ideias chave subjacentes ao conceito como: qualidade; desenvolvimento; missão; auto-

⁵ Na prática, a instituição considera a avaliação institucional como sendo a avaliação dos seus cursos. No entanto, dada a riqueza do conteúdo do conceito, optou-se por integrá-lo.

avaliação; desempenho individual; desempenho institucional; mobilização; predisposição para a mudança; dinâmica; padrões; critérios; comparação; estratégia; consciência dos obstáculos; preparação para os desafios; definição de prioridades; definição de expectativas e de objectivos; consistência; visão externa; qualidade e dinâmica pedagógica, científica, cultural, organizacional e tecnológica; inovação; descoberta; busca da melhoria; fortaleza institucional; interação; multiplicidade de actores; globalidade; adequação e eficiência; necessidade de implementação de outras avaliações.

O quadro teórico das definições apontadas pelas instituições respondentes para a avaliação institucional parece estar de acordo com a definição conceptual sugerida por Brennan e Shah (2000) bem como por instituições responsáveis pela implementação e definição deste tipo de processos como a EUA e a ENQA, respectivamente.

Porém, ao nível dos objectivos da avaliação institucional subjacentes nas definições apresentadas, a maioria das instituições universitárias portuguesas vê neste tipo de avaliação uma oportunidade para avaliar a sua estratégia e os seus processos internos, questionando-os. Mas este tipo de avaliação parece ser mais próximo da avaliação da qualidade de iniciativa interna (muitas vezes também referida como avaliação institucional) do que da externa.

Os processos de avaliação institucional ou externa e que têm por base o *four-stage model* pressupõem, como dizia um respondente «*outras avaliações instaladas*» como a avaliação de cursos, do alinhamento organizacional, dos processos de tomada de decisão, do governo interno e de todas as demais actividades e funções da instituição.

Este tipo de avaliação institucional (também referida como avaliação externa da qualidade) tem como objectivo principal posicionar a instituição num contexto de práticas internacionais num mundo cada vez mais global. A comparação, a aprendizagem interinstitucional, o reconhecimento de graus e a mobilidade incorporam padrões de qualidade e de desenvolvimento numa escala europeia ou mundial através de critérios e padrões previamente definidos.

Pode ainda referir-se que a avaliação institucional, na acepção apresentada neste estudo, tem objectivos mais amplos do que aqueles que são apresentados pela maioria das instituições respondentes, subjacente à sua definição de avaliação institucional.

6.3- Implementação da avaliação institucional

Como se verificou, o conceito de avaliação institucional apresentado, embora incorpore algumas das características dos mecanismos do *four-stage model* parece aproximar-se mais do conceito de avaliação interna da qualidade, o que pode traduzir-se no desperdício das potencialidades de um processo desta envergadura. De qualquer forma, tal como se evidenciou ao longo do presente estudo, o conceito de avaliação institucional tem servido para diferentes tipos de avaliação, a diferentes níveis e com diferentes focos.

No entanto, da análise das respostas relativas à implementação dos processos de avaliação institucional, cuja descrição é apresentada de seguida, verifica-se que os casos relatados se referem à avaliação externa da qualidade, excepto no caso da U4 que a definiu como avaliação global da instituição e depois se limitou a descrever os processos de implementação da avaliação de cursos (talvez porque essa é a única avaliação oficial que se faz em Portugal, apesar de não ser a única prevista).

6.3.1- Descrição dos processos adoptados

Nove das catorze instituições inquiridas responderam às questões relativas à implementação da avaliação institucional. Quatro delas responderam que já levaram a cabo uma avaliação institucional, conforme Tabela 3.

Apesar de haver uma clara referência na Lei n.º 38/94 de 21 de Novembro a dois tipos distintos de avaliação, a avaliação de cursos e a avaliação institucional, a instituição U4 considerou que a avaliação dos cursos levada a cabo pelo CNAVES representa a avaliação institucional na sua universidade, tendo completado o circuito de respostas relativas à experiência de avaliação institucional com base nesse pressuposto.

Não obstante a pertinência da avaliação de cursos, ela não é objecto de estudo do presente trabalho e por isso não se considera, embora a resposta se reproduza integralmente no Anexo V ao presente trabalho.

Assim, das nove instituições participantes apenas três já levaram a cabo uma avaliação institucional o que significa que, do total de respondentes, só um terço experimentou este tipo de processos.

Em qualquer dos três casos, a experiência não se repetiu.

Duas tiveram a sua experiência de avaliação institucional ainda na década de noventa e a outra neste novo século, não tendo sido relatada qualquer experiência posterior ao ano 2002 neste domínio⁶.

Nas três instituições em causa a avaliação institucional foi conduzida por uma entidade externa estrangeira, a EUA/CRE.

Da descrição que cada uma das universidades faz do processo, coligida na Tabela 4, destacam-se as seguintes fases:

- Relatório de auto-avaliação;
- Visita da comissão externa;
- Audiência prévia;
- Relatório final.

⁶ Mais uma vez não se apresenta qualquer quadro com as respostas de cada instituição a fim de evitar a sua identificação, atendendo à pequenez da amostra.

Tabela 4: Processo adoptado pela avaliação institucional

U	RESPOSTAS
3	A U3, ao se ter candidatado a uma avaliação externa por parte da “European University Association” teve que realizar um relatório de auto-avaliação. Este relatório de auto-avaliação resultou de um trabalho de equipa em que envolveu a equipa reitoral e outros dirigentes que fizeram uma reflexão interna da universidade. Isto é, foi feito um relatório considerando os pontos fortes e pontos fracos da instituição, os seus factores críticos de sucesso e a sua estratégia. Posteriormente ao envio deste relatório a universidade recebeu a equipa da “European University Association” que fez uma análise no terreno, interagindo com os docentes, os funcionários e os alunos, bem como entidades externas da Região. Após a visita, foi solicitado um novo esclarecimento de dados para a preparação da segunda visita. Finalmente a equipa produziu um relatório de avaliação sobre a U3.
5	Existia um guião com orientações gerais para a implementação do processo. Deslocou-se uma equipa à universidade que era constituída por um secretário e dois relatores que entrevistaram os diversos membros da instituição. No final elaboraram um relatório e no follow-up elaborou-se um novo relatório. Posteriormente o CRE organizou um seminário onde a avaliação institucional realizada foi apresentada como estudo de caso.
9	Relatório interno; visita por comissão externa; projecto de relatório para audiência prévia; relatório final com comentário da instituição.

Apenas uma refere a existência de um guião com orientações para a implementação do processo e follow-up a seguir à produção do relatório final, conforme se pode verificar pelas afirmações produzidas (excepto as da U4 pelas razões expostas).

Da leitura atenta às respostas das instituições que referem já ter implementado um processo de avaliação institucional infere-se a existência de um quadro mental associado ao processo que enfatiza a produção de relatórios em detrimento das lições de que esses mesmos documentos possam dar.

6.3.2- Resultados das avaliações institucionais realizadas

O tempo decorrido desde a avaliação institucional até ao ano de 2005 é de 11 anos, 9 anos e 3 anos para cada uma das instituições que a realizaram, conforme se encontra sintetizado na Tabela 5, o que permite formar dois conjuntos de respostas.

Tabela 5: Principais resultados obtidos com a avaliação

U	RESPOSTAS
3	<p>Os principais resultados obtidos foram:</p> <p>a) Restrições e Normas Institucionais:</p> <p>Missão da universidade: Determinação de objectivos com uma clara implementação em termos temporais, que possibilite a definição da Missão da universidade de uma forma global. Sugestão: Discussão interna em cada faculdade, escola e serviço da sua própria missão. Fusão do sistema politécnico com o universitário: Aproveitar a existência dos dois subsistemas de ensino para o desenvolvimento e consolidação da própria estratégia da universidade e definir o processo dessa evolução, explorando ao mesmo tempo as sinergias destes dois subsistemas. Possibilidade da criação de uma instituição com um carácter único em Portugal.</p> <p>Organização e governo: Excesso de organização, com a proliferação de comissões em demasia e alguns deles bastante amplos. Sugestão: Alteração aos estatutos com vista a reduzir o número de representantes eleitos para determinados órgãos (senado universitário e assembleia da universidade). Deverá ser acompanhado pelo estabelecimento de uma comunicação interna na organização que permita assegurar a participação de todos na tomada de decisão.</p> <p>Recursos: Poucos recursos financeiros, o que não permite a concretização da sua Missão. Sugestão: Criação de um comité angariador de fundos que procure de forma sistemática apoios financeiros para determinados projectos. Bem como continuar a sua participação em projectos de investigação a nível nacional como internacional. Maior cooperação com países de língua portuguesa que possibilite a vinda de estudantes.</p> <p>Avaliação e qualidade: Processo interno de avaliação com a participação de toda a comunidade académica e que permita um acompanhamento das conclusões retiradas de cada relatório de auto-avaliação a cada curso. Sugestão: Reforço das competências do gabinete de apoio à avaliação com vista a consolidar o papel da universidade e contribuir de forma decisiva para a realização dos seus objectivos.</p> <p>b) Capacidade para mudança institucional:</p> <p>Área pedagógica: Maior colaboração entre faculdades e escolas tanto nas actividades de investigação como no ensino – mobilidade interna dos estudantes; Reestruturação pedagógica dos cursos de acordo com a declaração de Bolonha; Uma maior transparência nas práticas de ensino; Publicação de um guia de aluno para cada faculdade e escola; Criação de um gabinete que tenha responsabilidade no desenvolvimento e treino de novas técnicas pedagógicas.</p> <p>Apoio social: Apoiar os estudantes na procura de emprego; Gabinete que possibilite o contacto entre estudantes e empresas para a troca de informação e de postos de trabalho disponíveis.</p> <p>Investigação: Importância de integrar a investigação com o ensino.</p> <p>Internacionalização: Criar termos de equivalência entre os créditos obtidos no estrangeiro e os obtidos na universidade que facilite a mobilidade dos estudantes a nível internacional; Continuar a incentivar a internacionalização do programa de estudos; Apostar na captação de estudantes de outras partes do globo (América Latina, Ásia e África).</p> <p>Relações externas: Continuar a fomentar contactos com outras universidades, a troca de estudantes e colaborar em projectos de investigação.</p>

U	RESPOSTAS
5	Serviu mais como efeito alavanca / como meio de mobilizar para reflectir e discutir as conclusões apresentadas pela avaliação. Serviu também como tomada de consciência do empowerment por parte de todos os órgãos directivos e tomada de consciência também de que o poder real é muito diferente do poder formal, nomeadamente porque os órgãos directivos muitas vezes são formados por docentes mais novos (poder formal), mas o poder real continua a ser detido pelos professores mais antigos.
9	Auto-consciência da realidade.

Um grupo é formado pelas duas instituições que tiveram a sua experiência há mais tempo (11 e 9 anos) e o outro é formado por aquela que teve a experiência mais recente (conforme respostas ao inquérito disponíveis nos Anexos II a X do presente trabalho). Abordam-se as duas perspectivas por se considerar que ambas são de uma riqueza extraordinária:

- Por um lado, é interessante analisar o que a distância de uma década permitiu consolidar e o que ficou retido na memória;
- Por outro, dispõe-se da oportunidade de relatar propostas de mudança actuais em resultado de uma avaliação institucional sem, contudo, querer extrapolar conclusões tendo em conta que se trata da experiência de uma única instituição (U9). A sua apresentação pode, pois, servir apenas como meio de reflexão a outras instituições.

As instituições que tiveram a experiência de avaliação institucional na década de noventa referem que os principais resultados obtidos foram:

- Auto-consciência da realidade;
- Conduziu à mobilização e reflexão por parte dos actores institucionais da instituição;
- Percepção da eventual sobreposição do poder real relativamente ao poder formal.

Por seu lado, a instituição que mais recentemente se sujeitou a uma avaliação institucional categoriza em dois grandes grupos os resultados obtidos, referindo em detalhe quer os pontos fracos quer as sugestões:

- Ao nível das restrições e das normas institucionais, sugere-se a definição clara de missão de cada serviço, a criação de um sistema único de ensino superior em Portugal, a racionalização do número de representantes eleitos em cada órgão, o aumento da

mobilidade e a angariação de fundos para novos projectos, bem como o reforço da reflexão interna sobre a avaliação de cada curso, com vista a consolidar a estratégia da universidade para que ela possa atingir os seus objectivos.

- Ao nível da capacidade para a mudança institucional, sugere-se a mobilidade interna e externa dos estudantes, a reestruturação pedagógica de acordo com a declaração de Bolonha, o apoio à inserção dos estudantes no mercado de trabalho e a preocupação com as saídas profissionais, salientando a importância de integrar a investigação com o ensino, bem como a captação de novos públicos.

6.3.3- Acções correctivas após a avaliação institucional

A nível directo não são referidas quaisquer acções correctivas e a nível indirecto apenas se refere a criação de dois gabinetes de apoio sem, contudo, se fundamentar a sua pertinência como acção correctiva, conforme Tabela 6.

Tabela 6: Acções correctivas na sequência da avaliação institucional

U	RESPOSTAS	DATA da AI
3	A universidade X no seguimento da sua estratégia tem sempre em consideração as acções que foram propostas.	2002
5	Decorrente do relatório do CRE e da avaliação, a nível indirecto, foram criados dois novos gabinetes de apoio, nas áreas da qualidade e das novas tecnologias.	1996
9	Não posso responder passados já vários anos.	1994

Sem duvidar que a instituição tenha sempre em conta as acções propostas ou mesmo que ao fim de vários anos seja possível já não ter presente as melhorias introduzidas na sequência do processo de avaliação, este pode ser um alerta para que um dos potenciais pontos de fracasso deste tipo de avaliações seja o reconhecimento da ausência de melhorias após a sua implementação. Se diagnosticar é importante, monitorizar parece ser a única forma de justificar a avaliação institucional sob pena de, após um curto espaço de tempo, qualquer avaliação ser considerada apenas mais um processo burocrático, dispendioso, consumidor de meios e recursos e, acima de tudo, um processo sem qualquer utilidade prática.

É nesta medida que o seguimento de qualquer avaliação se reveste da maior importância, quer no momento, a fim de garantir que as acções correctivas são tomadas, quer no futuro como meio de avaliação *ex post* do processo.

Não se pretende com isto dizer que as avaliações institucionais são sempre necessárias. Tabatoni *et al.* (2003) defendem que a implementação de um processo de avaliação institucional só faz sentido, ou seja só produz resultados e impactos, se a instituição estiver comprometida com o processo e, mais importante ainda, se tiver à priori outros processos de avaliação interna implementados. A EUA (2005) concluiu que uma das maiores fragilidades na maioria das IES se prende exactamente com os processos internos e com a falta de uma cultura de qualidade interna, num estudo sobre a cultura de qualidade interna nas IES europeias.

Por sua vez, a maior fragilidade institucional apontada por Amaral (2000) e Grilo (2002) às IES portuguesas situa-se ao nível da definição de estratégias e alinhamento organizacional. Esta condicionante pode explicar, em parte, a fraca adesão à implementação da avaliação institucional, na medida em que, como dizia um respondente, existem condições prévias indispensáveis (nomeadamente outras avaliações instaladas) para que um processo desta natureza se possa revelar de grande utilidade para as IES e, consequentemente, fomentar o empenho institucional na sua implementação.

6.3.4- Vantagens e desvantagens da avaliação institucional

Embora a U4 tenha respondido à questão sobre as vantagens e desvantagens da avaliação institucional, refere-se à avaliação de cursos que foi a avaliação por si realizada e referida na sua resposta, como já se demonstrou. Por uma questão de coerência pensou-se não a integrar nas tabelas respectivas. Porém, atendendo à pertinência das afirmações, essencialmente ao nível das desvantagens, optou-se por proceder à sua inclusão, como se pode constatar pela leitura da Tabela 7 e da Tabela 8.

Tabela 7: Vantagens da avaliação institucional

U	RESPOSTAS
3	A candidatura da U3 ao “Institutional Quality Audit Programme” veio por conseguinte possibilitar uma reflexão externa sobre as iniciativas internas da universidade. Algumas questões fundamentais podem ser identificadas, tais como: Estará a universidade no rumo certo em termos estratégicos? Tem a universidade consciência de todos os seus pontos fracos e fortes? Estará a universidade pronta para se projectar em termos internacionais? Desta forma a avaliação à U3 veio ajudá-la a preparar-se para o futuro, conscientes que este se encontra em constante mudança e alertados para um mundo global e competitivo.
4	Dirigir a instituição à melhoria da qualidade.
5	Mobiliza a instituição para reflectir nos resultados; É um processo dinâmico que leva à participação de todos e à monitorização da avaliação institucional e das avaliações parcelares. Potencia a criação de serviços com vista a aumentar os pontos fortes da instituição; As pessoas crescem a par com a instituição derivado dos processos de avaliação;
9	Só poderia conjecturar por não ter evidência empírica e não será essa a intenção do inquérito.

Tabela 8: Desvantagens da avaliação institucional

U	RESPOSTAS
3	O facto de se ter auto proposto perante um grupo de avaliadores estrangeiros a uma análise, poderá ficar sujeito a comparações com o que se pratica no exterior que poderá suscitar resultados que não se enquadrem na estrutura interna. Também a universidade ao ser analisada num determinado momento de tempo a um grupo de avaliadores tira uma radiografia que poderá não ser suficiente para se aperceberem da especificidade da instituição para tirarem conclusões.
4	Devia existir mais acompanhamento pós-avaliação e um sistema de gestão da qualidade permanente.
5	As pessoas revelam a imagem que elas próprias tem da instituição, que nem sempre é a mais objectiva; Os resultados são aquilo que as pessoas quiserem que sejam, pois são elas que conduzem a avaliação.
9	NR

Através das mesmas tabelas pode concluir-se, ainda, que apenas duas das três instituições que levaram a cabo uma avaliação institucional referem vantagens e desvantagens. A U9 não objectiva a sua resposta.

Do vasto leque de vantagens apontadas à realização da avaliação institucional, destacam-se as mais referidas:

- Leva à reflexão seja ela interna ou externa;
- Possibilita a auto-avaliação;
- Fomenta o questionamento sobre a estratégia;
- Facilita a adaptação à mudança;
- Alerta para um mundo global e competitivo;
- Facilita o crescimento das pessoas e da instituição em simultâneo;
- Procura soluções para aumentar os pontos fortes da instituição;
- Exerce um efeito alavanca como meio mobilizador;
- Potencia o aumento da comunicação dentro da instituição.

Das afirmações apresentadas relativamente às desvantagens da avaliação institucional e transcritas na Tabela 8, conclui-se parecer existir uma preocupação comum que é a possibilidade de desadequação das conclusões da avaliação face à realidade institucional; sejam elas desadequadas porque os avaliadores podem ter uma percepção distorcida das especificidades de cada instituição, dificuldade que é acrescida pelo facto de serem estrangeiros, ou porque cada indivíduo revela a imagem que ele próprio tem da instituição, que nem sempre é a mais objectiva. Refere-se ainda como desvantagem a eventual manipulação dos resultados na medida em que eles são aquilo que as pessoas quiserem que sejam, pois são elas que conduzem a avaliação.

Por outro lado, a U4, referindo-se à avaliação de cursos, identifica como desvantagens a falta de acompanhamento na fase *ex post* das avaliações bem como a inexistência de um sistema permanente de qualidade. Estas questões, embora tendo sido levantadas para um tipo de avaliação institucional diferente daquela que o presente estudo adopta, reforçam a ideia de que é necessário, a qualquer nível e em qualquer tipo de avaliação, fazer-se a monitorização dos resultados.

A questão da desadequação dos resultados devido à eventual constituição dos painéis de avaliadores apontada pelos respondentes como uma das potenciais fragilidades dos sistemas de avaliação é comum a quase todos os países e tem sido uma preocupação de todos os sistemas de qualidade nacionais.

Assim, Brennan *et al.* (1994) defendem que a constituição das equipas de avaliação, para além de serem integradas por pessoas de reconhecido mérito, devem gozar, pelo menos, de

reputação idêntica à daqueles que vão avaliar, assegurando, assim, a sua credibilidade. Depois, atendendo à eventual falta de enquadramento dos peritos (essencialmente dos estrangeiros) face aos contextos nacionais e institucionais específicos, deve ser assegurado um programa de formação, ainda que informal, a cada um dos peritos com vista a ultrapassar esses inconvenientes.

Por outro lado, para evitar ou atenuar a questão da subjectividade dos processos de avaliação, também apontada por um dos respondentes, Sarrico (2003) refere que alguns autores têm vindo a defender a combinação dos instrumentos de avaliação quantitativos com os qualitativos, o que, para além de ajudar na sistematização dos processos de avaliação pode também ajudar na sua monitorização.

Dos três tipos de impactos da AI que se estudaram no capítulo quatro do presente trabalho, a maioria das universidades respondentes apenas identificaram impactos sobre as estruturas e as políticas, sem qualquer referência aos impactos sobre as recompensas ou mesmo aos impactos sobre as estruturas organizacionais.

Afigura-se oportuno reflectir se a dificuldade em identificar impactos não poderá estar de alguma forma relacionada com a falta de monitorização das recomendações, pois mesmo que se proceda à reflexão, identificação e facilitação das acções que poderiam resultar numa melhoria do desempenho institucional, se não se adoptarem as medidas correctivas, os impactos não chegam a concretizar-se.

6.4- Desempenho, financiamento e recursos

Liefner (2003) refere que a relação entre o desempenho institucional e a forma de financiamento não é a chave determinante do sucesso de uma instituição. Porém, o financiamento das universidades tem sido apontado como um factor se não determinante, pelo menos com grande influência no rumo que as instituições têm vindo a tomar.

Amaral (1996) sugere ainda que a avaliação é uma consequência da autonomia e que a redução do orçamento por aluno das universidades, pela via do financiamento estatal, foi a principal causa dessa mesma autonomia.

Tendo em conta o contexto histórico, político e económico de Portugal, bem como a evolução na forma de financiamento das universidades públicas no país e atendendo a que todos os modelos de financiamento identificados parecem ter vantagens e inconvenientes, o presente estudo procurou, através da quinta pergunta do inquérito, perceber qual a opinião que cada instituição tem sobre as formas de financiamento, bem como a relação que essas mesmas formas de financiamento têm (ou dizem ter) com o nível de desempenho de cada uma delas.

Por outro lado, mas na mesma linha de raciocínio, através da sexta questão, pediu-se a ordenação de quatro factores que as universidades considerassem cruciais no sucesso de longo prazo das instituições, entre os quais o financiamento, as competências dos docentes, dos alunos e a cultura organizacional, factores que decorrem da categorização apresentada por Liefner (2003) no seu estudo e que foram apresentadas no capítulo dois do presente trabalho.

A pergunta foi colocada sob a forma de questão aberta com vista a possibilitar o respondente de identificar outros factores, procurando obter um quadro com os factores que as universidades consideram ser os mais importantes para o sucesso de longo prazo das instituições.

6.4.1- Influência do financiamento no desempenho institucional

Todas as instituições que participaram no inquérito responderam à questão n.º 5, como se pode constatar através da leitura das respectivas respostas aos questionários incluídas nos Anexos II a X do presente trabalho.

De acordo com a Tabela 9, quatro das nove instituições consideram que existe uma relação directa entre a forma de financiamento e o nível de desempenho das universidades; três consideram que não existe uma relação directa entre financiamento e desempenho; duas consideram as duas hipóteses.

Tabela 9: Relação entre o financiamento e o desempenho institucional

U	RESPOSTAS
1	Considero que a forma de financiamento e o nível de desempenho, vista de uma forma restrita, não estará relacionada. Numa perspectiva mais alargada, o financiamento poderá estar relacionado, na medida em que a instituição poderá sentir-se constrangida com a falta de financiamento para o desenvolvimento de projectos necessários à eficácia e eficiência de alguns serviços.
2	O financiamento das universidades começou a ser indexado em termos de qualidade na nova lei de financiamento e já no ano de 2004/05 o orçamento das instituições foi ponderado em função de um indicador de qualidade baseado da qualificação do corpo docente. Além disto a forma de financiamento com base num valor transferido por alunos já estabelece um critério de financiamento baseado na capacidade de atrair alunos o que desde logo resulta da própria valia dos cursos e qualidade de Instituição.
3	Considerando que a fórmula de financiamento entra em conta com os seguintes critérios, de acordo com o n.º 3 do artigo 4º da Lei n.º 37/2003 que a seguir se demonstra. (...). As alíneas a), b), d), i) do referido n.º 3 já se encontravam incorporadas na fórmula da portaria n.º 1174/2003 de 6 de Outubro, a qual regulou a definição das dotações orçamentais das universidades para 2004. Estes indicadores já eram, aliás, utilizados na anterior fórmula de 1996. Por seu turno, a fórmula usada para 2005 passou também a integrar a alínea j), além de ter modificado a forma como a alínea d) foi considerada. Considerando que o desempenho de uma universidade é avaliado segundo estes critérios pode-se concluir que existe uma relação directa entre o financiamento e o seu desempenho.
4	A situação de sub-financiamento em que se encontram as universidades tem uma relação directa negativa com o nível de desempenho de cada uma delas, devido aos critérios que são utilizados para este financiamento.
5	A fórmula de financiamento adoptada assenta em critérios de convergência, em vez de assentar na boa gestão. O bom desempenho tem a ver com opções estratégicas, independentemente da forma de financiamento. O que acontece, na prática, é uma espécie de punição pelo bom desempenho pois não há qualquer incentivo a quem adoptar uma boa gestão, muito pelo contrário.
6	Não existe porque a fórmula de financiamento que tem sido aplicada não tem em consideração a situação e evolução das universidades.
7	Deve haver uma relação directa e preferencialmente positiva, pois havendo uma avaliação negativa deve ser dado à instituição um tempo para modificar e melhorar tudo aquilo que os avaliadores acharam menos positivo. Nesse período, que pode ir até 5 anos, tem de haver um follow-up anual por alguém que é responsável pela detecção de situações negativas. Nesse período poderá até existir um financiamento suplementar.
8	Não a nível do orçamento publico, mas sim, e cada vez mais, a nível da obtenção de financiamento por projectos de investigação e prestação de serviços.
9	Não. Não me cabe explicar o comportamento de agentes externos.

Seis das nove instituições (U1, U2, U3, U4, U7 e U8) admitem a existência de uma relação entre a forma de financiamento e o nível de desempenho:

- A U1 refere que pode existir uma relação entre financiamento e desempenho quando a falta de verba possa colocar em causa o desenvolvimento de projectos.
- A U2 e a U3 baseiam a sua resposta na actual fórmula de financiamento público das universidades portuguesas, referindo a indexação do financiamento aos indicadores de desempenho e de qualidade presentes na Lei n.º 37/2003 de 22 de Agosto.
- A U4, embora considere que essa relação existe, considera-a negativa, responsabilizando o estado actual de sub-financiamento das universidades portuguesas pelo seu nível de desempenho.
- A U7 considera que essa relação, para além de existir, pode justificar eventuais financiamentos suplementares nos casos de mau desempenho (por exemplo, nos casos em que o resultado da avaliação à instituição seja negativo para que ela se possa corrigir, referindo um prazo de cinco anos como sendo aceitável para o efeito).
- A U8 considera que essa relação não existe quando se fala do financiamento público, mas que existe quando se refere à obtenção de financiamento por projectos de investigação e prestação de serviços.

Três instituições (U5, U6 e U9) consideram que não existe uma relação directa entre a forma de financiamento e o nível de desempenho das universidades porque:

- Segundo a U5 o bom desempenho não é premiado, pois não existem recompensas à boa gestão, sendo a fórmula de financiamento aplicada com base em critérios de convergência [infere-se que a convergência a que se refere a instituição é a existência de um custo padrão por aluno elegível].
- Segundo a U6 a *«fórmula de financiamento que tem sido aplicada não tem em consideração a situação e evolução das universidades»*.
- A U9 apenas refere *«Não me cabe explicar o comportamento de agentes externos»*, sendo impossível inferir qualquer interpretação.

Por outro lado, afigura-se oportuno referir que, apesar de duas instituições considerarem que a relação entre financiamento e desempenho existe, baseiam a sua resposta na fórmula

de financiamento prevista na lei portuguesa, nomeadamente na Lei n.º 37/2003 de 22 de Agosto.

As alíneas do artigo 4.º da Lei n.º 37/2003 de 22 de Agosto referem os critérios, valores padrão e indicadores de desempenho que devem estar subjacentes na aplicação da fórmula, mas, ao que se sabe, a maioria desses critérios e indicadores de desempenho não se encontram disponíveis, pelo que a fórmula não parece poder ser aplicada, pelo menos nos termos em que a lei a define.

Por outro lado, verifica-se que a questão do financiamento não é de todo pacífica o que se torna evidente através da leitura das respostas da U5 e da U7:

- A U5 refere que *«...o bom desempenho tem a ver com opções estratégicas, independentemente da forma de financiamento. O que acontece, na prática, é uma espécie de punição pelo bom desempenho, pois não há qualquer incentivo a quem adoptar uma boa gestão, muito pelo contrário».*
- A U7 entende que *«havendo uma avaliação negativa deve ser dado à instituição um tempo para modificar e melhorar tudo aquilo que os avaliadores acharam menos positivo. Nesse período, que pode ir até 5 anos, tem de haver um follow-up anual por alguém que é responsável pela detecção de situações negativas. Nesse período poderá até existir um financiamento suplementar.».*

Note-se que a questão apresentada não se referia concretamente ao sistema de financiamento português ou à instituição em particular. Porém, em caso algum, parece existir distanciamento da resposta relativamente à instituição, o que leva a crer que o tipo de resposta possa estar intimamente ligado com a importância que a instituição dá à política de financiamento das instituições públicas em Portugal.

Pode ainda inferir-se que, apesar de não parecer existir uma relação directa entre a forma de financiamento das instituições e o seu desempenho, como já foi discutido no capítulo dois deste trabalho, as universidades portuguesas participantes no presente estudo tendem a considerar que o seu nível de desempenho é condicionado, seja de forma positiva ou negativa, pela forma de financiamento, parecendo este factor sobrepor-se à importância que outros factores possam ter no nível de desempenho da instituição.

6.4.2- *Principais factores do sucesso das instituições*

Foi dado aos respondentes um quadro com quatro factores de sucesso institucional: a forma de financiamento, as qualificações dos docentes, a capacidade dos estudantes e a cultura organizacional, podendo, ainda, ser acrescentados outros pela própria instituição, a fim de que os ordenassem, de acordo com a sua importância para o sucesso de longo prazo da instituição.

Não foi dada, à partida, qualquer definição prévia dos factores; pressupunha-se, portanto, que eles fossem entendidos na sua aceção literal com o intuito de que as instituições definissem livremente as suas opções, pois com esta questão pretendia-se discutir de que forma as instituições incorporam os novos desafios colocados ao sector a diferentes níveis:

- Ao nível dos docentes que têm vindo a assumir novos papéis sociais que os interliga mais com a sociedade e o mercado (consultadoria, aconselhamento, etc).
- Ao nível da atenção institucional para novos e diversos tipos de público, em que o aumento exponencial de estudantes do ensino superior coloca as IES perante um público mais diversificado e com diferentes expectativas.
- Ao nível da percepção institucional e adaptação às novas formas de financiamento que têm vindo a emergir no mercado, consequência, em parte, dos dois anteriores.
- Ao nível da cultura institucional que discute a influência da missão e estratégia no comportamento da instituição e dos *stakeholders*.

As nove instituições participantes responderam à sexta pergunta do inquérito lançado tendo sido sugeridos dois factores novos “organização escolar” pela U7 e “liderança e forma de governo” pela U9. A U7 acrescentou ainda “capacidade dos alunos”, no entanto, dada a sua similaridade com o factor “capacidade dos estudantes”, decidiu-se integrar as respostas num só item, “capacidade dos estudantes”.

Na Tabela 10, sem prejuízo da consulta detalhada das respostas de cada instituição disponíveis nos Anexos II a X do presente estudo, incluem-se as respostas e os factores globalmente considerados. Para simplificar a leitura dos dados converteu-se a importância de cada factor em letras e estas numa determinada ponderação, em que:

- “A” corresponde ao factor mais importante e “D” ao factor menos importante e:
 - Cada resposta A corresponde a 4 pontos;
 - Cada resposta B corresponde a 3 pontos;
 - Cada resposta C corresponde a 2 pontos;
 - Cada resposta D corresponde a 1 pontos.
- “Q” corresponde ao total de instituições que assinalaram cada factor; Os totais de “Q” correspondem ao total de instituições que escolhem um determinado factor;
- “P” corresponde ao produto do total de instituições que assinalaram cada factor e a respectiva ponderação; Os totais de “P” correspondem à classificação final de cada factor em relação aos demais.

Tabela 10: Factores determinantes no sucesso institucional

FACTORES	A		B		C		D		TOTAL	
	Q.	P.	Q.	P.	Q.	P.	Q.	P.	Q.	P.
Qualificações dos docentes	4	16	2	6	3	6	0	0	9	28
Forma de financiamento	3	12	1	3	0	0	5	5	9	20
Capacidade dos estudantes	0	0	3	9	3	6	3	3	9	18
Cultura organizacional	1	4	3	9	2	4	1	1	7	18
Liderança e forma de governo	1	4	0	0	0	0	0	0	1	4
Organização escolar	0	0	0	0	1	2	0	0	1	2
Total de instituições	9		9		9		9			

Da análise dos resultados pode-se concluir que, na sua maioria, as instituições consideram no seu sucesso de longo prazo os seguintes factores, pela seguinte ordem:

- Em primeiro lugar “qualificações dos docentes”;
- Em segundo lugar “forma de financiamento”;
- Em terceiro lugar “capacidade dos estudantes” e “cultura organizacional”;
- Em quarto lugar “liderança e forma de governo” seguida de “organização escolar” que, eventualmente, podem significar quase a mesma coisa, no contexto da organização universitária. Atendendo a que são respostas únicas, elas surgem no fim da lista de classificação.

Porém, é de salientar que a instituição (U9) que sugeriu “liderança e forma de governo” considerou que este era, de entre todos, o factor mais importante no sucesso de longo prazo

das instituições. Esta instituição já foi sujeita a uma avaliação institucional, conforme se pode constatar através da análise da Tabela 3.

Para finalizar, de acordo com a Tabela 10, verifica-se que o factor “qualificações dos docentes” é considerado por quatro dos respondentes o mais importante no sucesso de longo prazo das universidades; porém, as opiniões não são uniformes e existe um número de respostas quase idêntico (três) que coloca este factor em terceiro lugar.

O factor “forma de financiamento” é considerado o factor menos importante por cinco instituições respondentes, mas, ainda assim, três consideram que este é o factor mais importante no sucesso de longo prazo das universidades.

O factor “capacidade dos estudantes” situa-se entre o segundo, o terceiro e o quarto lugar dos factores mais importantes, exactamente pelo mesmo número de instituições (três).

O factor “cultura organizacional” é considerado o segundo factor de sucesso das universidades por três instituições e o terceiro factor por duas. Em dois casos este factor não foi sequer considerado entre os quatro mais importantes. No seu lugar, foram sugeridos os outros dois factores a que já se fez referência, tendo o factor “liderança e governo interno” sido sugerido por um respondente como o mais importante e o factor “organização escolar” por outro respondente como o terceiro factor mais importante.

Dos resultados apresentados parece poder concluir-se que as instituições continuam mais preocupadas com a sua forma de financiamento do que com outros factores, nomeadamente a capacidade dos estudantes que é considerado um dos maiores desafios das últimas décadas e que é crucial ter em consideração quando se define a missão e estratégia de qualquer IES, sob pena de insucesso das políticas adoptadas, por melhor que seja o nível de financiamento, a cultura organizacional, ou mesmo a gestão interna (OCDE, 2004).

As três instituições que já passaram por uma experiência de avaliação institucional procederam a uma classificação que resultou numa ordenação final dos factores quase idêntica à da generalidade das instituições, conforme Tabela 11:

Tabela 11: Factores determinantes no sucesso institucional para as instituições que já passaram por uma avaliação institucional (U3, U5 e U9)

FACTORES	A		B		C		D		TOTAL	
	Q.	P.	Q.	P.	Q.	P.	Q.	P.	Q.	P.
Qualificações dos docentes	1	4	1	3	1	2	0	0	3	9
Forma de financiamento	1	4	0	0	0	0	2	2	3	6
Cultura organizacional	0	0	2	6	0	0	0	0	2	6
Capacidade dos estudantes	0	0	0	0	2	4	1	1	3	5
Liderança e forma de governo	1	4	0	0	0	0	0	0	1	4
Total de instituições	3		3		3		3			

As principais diferenças encontradas entre a ordenação de factores sugerida por todas as universidades participantes relativamente àquelas que já passaram por uma experiência de avaliação institucional são:

- O factor “competências dos docentes” foi referido pelas três instituições como o mais importante;
- O factor “capacidade dos estudantes” foi, genericamente, referido como o menos importante;
- O factor “forma de financiamento”, apesar de ter sido considerado por duas instituições como o menos importante, outra considerou-o o mais importante (curiosamente a instituição mais recentemente sujeita a uma avaliação institucional).

6.5- Avaliação da avaliação institucional

Clarificado o conceito de avaliação institucional, descrito o respectivo processo (nos casos em que ela foi implementada), discutidas as suas vantagens e desvantagens bem como os factores que as universidades consideram ser os mais importantes para o desempenho organizacional de longo prazo, impõe-se questionar que avaliação faz cada instituição da própria avaliação institucional e porquê.

Assim, com as questões sete, oito e nove do inquérito procurou-se identificar causas que justifiquem o grau de implementação do processo em cada uma das instituições, quer seja pela sua utilidade, quer seja por quaisquer outros factores, sejam eles internos ou externos.

6.5.1- Importância da avaliação institucional

Através da oitava questão do inquérito pediu-se às nove instituições participantes que atribuíssem um grau de importância à implementação da avaliação institucional, através dos seguintes parâmetros: extremo, muito, médio, pouco e nada importante.

Da análise cruzada feita entre a experiência de avaliação institucional, a antiguidade, a localização geográfica e o grau de importância que lhe é atribuído, representada na Tabela 12, parece não ser possível retirar quaisquer outras inferências, pelo que não se mostra viável tentar estabelecer uma relação entre estas variáveis.

Tabela 12: Características institucionais e importância da avaliação institucional

Importância da AI	Localização da instituição	Abertura ao público	Experiência de AI
Extremo	Ilhas	Depois 1970	Não
Extremo	Centro Litoral	Antes 1970	Não
Muito	Centro Interior	Depois 1970	Não
Muito	Norte Litoral	Depois 1970	Sim
Muito	Sul Litoral	Depois 1970	Sim
Médio	Ilhas	Depois 1970	Não
Médio	Norte Litoral	Antes 1970	Sim
Médio	Sul Litoral	Antes 1970	Não

Das nove instituições participantes, oito atribuíram um grau de importância à avaliação institucional, de acordo com os seguintes resultados:

- Duas instituições consideram que realização da avaliação institucional é de extrema importância;
- Três consideram-na muito importante;
- Três atribuem-lhe uma importância média;

- Nenhuma considera que a avaliação institucional é pouco ou nada importante.

Através da leitura da Tabela 13, pode verificar-se a relação existente entre o grau de importância que cada uma das oito respondentes atribui à avaliação institucional e a sua experiência nesse tipo de avaliação, podendo concluir-se que:

- Das duas universidades que consideram a avaliação institucional de extrema importância, nenhuma teve ainda uma experiência de avaliação institucional;
- Das três instituições que consideram a avaliação institucional muito importante, duas delas já foram sujeitas a uma avaliação institucional fazendo referência à sua importância, tanto a nível interno como a nível externo.

Tabela 13: Relação entre o grau de importância e a realização da AI

VARIÁVEIS		U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9
Experiência de A. I.		Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim
Grau de Importância da AI	Extremo	NR	-	-	X	-	X	-	-	-
	Muito	NR	-	X	-	X	-	X	-	-
	Médio	NR	X	-	-	-	-	-	X	X
	Pouco	NR	-	-	-	-	-	-	-	-
	Nada	NR	-	-	-	-	-	-	-	-

Por outro lado, das três instituições que consideram a avaliação institucional de importância média, uma já implementou um processo de avaliação institucional. Embora a classificação dada à importância do processo seja a mesma (média), as três respostas constituem três formas diferentes de encarar o problema, conforme se sintetiza e verifica através da leitura da Tabela 14:

- A U8 considera que a avaliação institucional é de importância média porque, apesar de ter sido programada, nunca foi promovida;
- A U5, tendo já sido sujeita a uma avaliação institucional, justifica a sua resposta referindo que «a sua importância depende da capacidade de resposta e esta depende do enquadramento legal nacional e da capacidade do governo interno»;
- A U2 considera que a avaliação institucional tem uma importância média porque é «mais uma pressão vinda de forças externas ou imposta por dinâmicas competitivas do

que [resultado] dum processo da própria organização» uma vez que «as pressões do financiamento e a resposta a questões correntes domina muito o funcionamento das instituições».

Tabela 14: Justificação dada ao grau de importância da avaliação institucional

U	IMPORTÂNCIA	RESPOSTAS
1	NR	NR
2	Médio	As pressões do financiamento e a resposta a questões correntes domina muito o funcionamento das instituições e a avaliação institucional surge mais como uma pressão vinda de forças externas ou imposta por dinâmicas competitivas do que dum processo da própria organização.
3	Muito	O facto da U3 se ter auto-proposto a uma avaliação pressupõe que este organismo se encontre preocupado com a sua forma de estar, dando relevo ao que outros organismos consideram sobre a própria instituição.
4	Extremo	As avaliações institucionais são de extrema importância para atingir níveis de excelência e melhoria da qualidade.
5	Muito	Tem havido uma cultura de avaliação. A avaliação é importante para tomar consciência dos pontos fortes e fracos da instituição e interiorizá-los, tornando-se as pessoas parte integrantes do processo; O processo de avaliação leva a que as pessoas se envolvam.
6	Extremo	Sem avaliação institucional a universidade não tem noção da sua posição.
7	Muito	A avaliação institucional é uma forma de a universidade ser olhada do exterior por pessoas independentes e especialistas. A verificação de determinados processos deve alargar-se a todos os actores e espalhar-se para que se implemente uma cultura de qualidade na Escola. Após a avaliação o processo de realimentação tem que ser mantido e criadas estruturas internas necessárias para verificação de informação, procedimentos e resultados.
8	Médio	Nunca foi promovida, apesar de já ter sido programada, a avaliação institucional, apenas as avaliações de cursos no âmbito do CNAVES.
9	Médio	A sua importância depende da capacidade de resposta e esta depende do enquadramento legal nacional e da capacidade do governo interno.

Apesar de se considerar legítimo que as IES questionem as razões pelas quais as entidades competentes não promovem uma avaliação que está prevista na lei, o mesmo não significa que se proceda, apenas por esse motivo, à sua desvalorização. De facto, para que o processo de avaliação institucional seja útil e importante para as instituições é necessário que sejam correctamente identificados os seus objectivos e que as IES estejam dispostas a assumir as consequências dos resultados e se comprometam com a sua monitorização.

Alguns autores, como a OCDE (2004), defendem que antes de se iniciar um processo de avaliação externa (avaliação institucional) existem questões operacionais que devem ser satisfeitas, nomeadamente através de mecanismos de avaliação interna da qualidade, sob pena de não se aproveitarem os potenciais benefícios que a implementação desses mesmos processos pode oferecer.

Por outro lado, através das justificações de cada uma das instituições reproduzidas na Tabela 14 infere-se que as universidades que consideram a importância da avaliação institucional acima da média na vida das universidades (U3, U4, U5, U6 e U7) parecem ser instituições mais abertas, preocupadas com os seus processos internos, mas também atentas ao exterior e, consequentemente, às mudanças do mercado.

6.5.2- Modelos preferenciais para realizar a avaliação institucional

Inicialmente, as ferramentas de apoio à gestão das instituições com vista a medir o seu desempenho, nomeadamente o *balanced scorecard*, o modelo da EFQM e o *benchmarking* entre outros, foram desenvolvidas para o sector privado. Com o desenvolvimento do sector público e os novos desafios que lhe foram sendo colocados pela nova era do conhecimento, alguns desses modelos foram sendo estudados com vista à sua adaptação às especificidades de outros sectores, nomeadamente, às das IES. Neste contexto, seleccionaram-se os três modelos acima referidos para auscultar as universidades públicas portuguesas sobre o método ou métodos de avaliação pelos quais optariam para levar a cabo a sua avaliação institucional, sem contudo, as querer limitar na resposta. Assim, para além dos três modelos propostos deixou-se em aberto a opção por qualquer outro. Previu-se ainda a possibilidade de que os respondentes não conhecessem os modelos. Deliberadamente não se indicou o *four-stage model* como opção, embora este seja o modelo base de referência, tanto na Europa como em outros países para levar a cabo a avaliação externa ao nível dos sistemas nacionais de ensino superior. Esta estratégia tinha como função testar o conhecimento efectivo de cada instituição sobre os modelos de avaliação institucional, tanto a nível interno como a nível externo. Por essa mesma razão era também pedido que se justificassem as opções.

Assim, das nove instituições que participaram no inquérito todas responderam à questão relativa aos modelos preferenciais para realizar a sua avaliação institucional, conforme se mostra na Tabela 15.

Tabela 15: Modelos preferências para realizar a avaliação institucional

MODELOS	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	Σ
Balanced scorecard			X							1
Modelo da EFQM	X		X				X			3
Benchmarking		X		X					X	3
Não conhece os modelos					X	X		X		3
Total por universidade	1	1	2	1	1	1	1	1	1	

O modelo da EFQM seria a escolha de três delas, e destas uma escolheria ainda o *balanced scorecard*. O *benchmarking* seria também escolhido por três instituições e as outras três referiram não conhecer os modelos.

Da análise cruzada entre as instituições que já realizaram uma avaliação institucional a importância que cada uma atribui à AI (Tabela 13) e os modelos preferenciais para realizar a AI (Tabela 15) pode-se inferir que:

- Nenhuma instituição sugere qualquer outro modelo para além dos propostos, nem mesmo aquelas que já têm experiência de avaliação institucional sugeriram o *four-stage model*.
- Das três universidades (U5, U6 e U8) que referem não conhecer os modelos de avaliação, a U8 considera a avaliação institucional de média importância e as outras duas consideram-na entre extremamente importante e muito importante, sendo que uma destas instituições já passou por uma experiência de avaliação institucional.
- A universidade (U3) que escolheria dois modelos (o BSC e o modelo da EFQM) considera a avaliação institucional muito importante e já teve experiência de avaliação institucional. Esta foi a única escolha para o modelo BSC.
- Das três universidades que escolheriam o modelo da EFQM (U1, U3 e U7), a primeira não respondeu à questão sobre a importância que atribui à AI e as outras duas consideram a avaliação institucional muito importante, sendo que uma destas já teve experiência de avaliação institucional.

Das três universidades que escolheriam o modelo *benchmarking* (U2, U4 e U9), uma considera a avaliação institucional muito importante, a outra extremamente importante e a outra de importância média, sendo que esta última já teve uma experiência de avaliação institucional. Curiosamente, a U9 escolheu o *benchmarking* como modelo preferencial para realizar uma AI, embora considere que o factor de maior importância para o sucesso institucional de longo prazo é a “liderança e governo interno”. Ao procurar analisar-se as razões subjacentes às escolhas de cada instituição é difícil perceber se todas as universidades conhecem de facto os modelos que escolheram e, conseqüentemente, as razões das suas escolhas, reproduzidas na Tabela 16.

Tabela 16: Justificação da escolha de modelos de avaliação institucional

U	IMPORTÂNCIA
1	Apesar de não possuir conhecimento profundo dos modelos teóricos apresentados que me permita fazer uma opção rigorosa, penso que, talvez, o mais adequado será, o “modelo da excelência organizacional (EFQM), dado que, na minha perspectiva, contem maior número de parâmetros qualitativos de avaliação.
2	Julgo que a comparação em termos internacionais de práticas de referência pode constituir uma forma de dinamizar situada em elementos externos e baseada na necessidade de competitividade das instituições na oferta de ensino, enquanto que os modelos de qualidade assentes em questões viradas para os processos de planeamento e mesmo de excelência terão maior dificuldade em produzir resultados nesta fase de desenvolvimento das instituições em termos de gestão.
3	O “ <i>balanced scorecard</i> ” faz uma análise SWOT tendo em vista o conceito de estratégia e o “modelo da excelência organizacional” encontra-se mais orientado para os processos e comunicação organizacional tendo em vista o conceito de qualidade. De uma forma geral a utilização de um mix entre estes dois modelos teóricos seria uma boa solução.
4	A U4 compara o seu desempenho e o dos seus processos com os de outras universidades (ou qualquer outro tipo de organizações), com o objectivo de identificar e adoptar diferentes formas de funcionamento que conduzam a uma melhor qualidade.
7	Este modelo visa o aspecto organizacional que é talvez a maior fraqueza de todas as nossas universidades. Um bom modelo de organização participativo e com responsabilidades aos vários níveis ultrapassa todos os problemas que se lhe depara.
9	Permite uma aprendizagem com o exterior e isso poderá ajudar a aceitar a necessidade de reformas.
5 6 8	[Não conhece os modelos].

A instituição que optaria pelo modelo *balanced scorecard* justifica a sua escolha referindo que ele faz uma análise SWOT tendo em vista o conceito de estratégia, mas BSC e análise SWOT são dois instrumentos diferenciados de avaliação.

A análise SWOT é um instrumento de avaliação que faz uma análise à instituição tendo em conta as suas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. Muitas instituições internacionais referem incorporar no seu processo de auto-avaliação uma análise SWOT da organização.

Por sua vez, o BSC é um instrumento de avaliação que visa transformar a missão e a estratégia organizacional em objectivos e medidas tangíveis, medidas essas que representam o equilíbrio entre as quatro áreas fundamentais que o modelo considera: a financeira, a de desenvolvimento, a externa e a operacional.

Três instituições optariam pelo *benchmarking* porque o modelo:

- Permite a comparação de práticas de referência a nível internacional;
- Permite a comparação do seu desempenho e o dos seus processos com os de outras universidades (ou qualquer outro tipo de organizações), com o objectivo de identificar e adoptar diferentes formas de funcionamento que conduzam a uma melhoria da qualidade;
- Por ser uma potencial fonte de dinamização;
- Por ele permitir uma aprendizagem com o exterior (ajudando, por isso a aceitar a necessidade de reformas);
- Porque se baseia na necessidade de competitividade das instituições na oferta de ensino.
- Porque, citando a U2, «os modelos de qualidade assentes em questões viradas para os processos de planeamento e mesmo de excelência terão maior dificuldade em produzir resultados nesta fase de desenvolvimento das instituições em termos de gestão».

A escolha do *benchmarking* assenta essencialmente no pressuposto da comparabilidade das práticas, porém, há que acrescentar que essa comparabilidade pode ser levada a cabo, através do *benchmarking* para qualquer área, sector ou função da organização, pelo que considerá-la apenas na perspectiva do ensino seria limitar as potencialidades do modelo.

Como a U2 não especifica qual é a actual fase de desenvolvimento das instituições em termos de gestão não é possível fazer grandes conjecturas. No entanto, tendo a falta de capacidade de planeamento estratégico e de alinhamento organizacional sido identificadas por diversos autores como uma das maiores fragilidades das IES portuguesas, parece que os modelos que discutem este tipo de questões deverão ser exactamente aqueles que precisam de ser adoptados.

Por outro lado, o facto do *benchmarking* assentar o seu processo na comparação de práticas, quer internas quer externas, não deixa de ser um método que visa a excelência. Considera-se que o recurso a qualquer um dos modelos, embora através de mecanismos diferentes, tem um objectivo comum: levar à excelência.

Três instituições optariam pelo modelo da excelência organizacional (EFQM) porque, entre todas, consideram que ele contém o maior número de parâmetros qualitativos de avaliação, visa o aspecto organizacional, é um bom modelo de organização participativo, define responsabilidades aos vários níveis, ultrapassa todos os problemas com que se depara e é mais orientado para os processos e para a comunicação organizacional.

Embora as razões apontadas para a escolha do modelo possam ser válidas, segundo a SHU (2003) e a EFQM (2003) estes não são os princípios fundamentais que caracterizam o modelo. De facto, segundo aqueles autores, o modelo da EFQM tem por base nove critérios e não aponta soluções, apenas conduz a organização à auto-avaliação dos seus processos e resultados, através de um processo de aprendizagem e inovação com vista à melhoria contínua.

O modelo descreve como a satisfação dos clientes, dos colaboradores e o impacto na sociedade são obtidos através da liderança que facilita e impulsiona as políticas e a estratégia, a gestão de pessoas, recursos e processos e leva à excelência em termos de resultados organizacionais (Johnston e Clark, 2001), mas em caso algum o modelo é referido como um modelo de organização participativo.

Da análise às respostas apresentadas verifica-se que as universidades fazem referência a características inerentes aos modelos como a comparação, a abertura ao exterior, a existência de padrões de referência internacionais, a comunicação organizacional, a

orientação para os processos, a definição de responsabilidades, a exigência de padrões de qualidade e a competitividade das organizações ao nível do ensino que são, por conseguinte, alguns dos principais temas que as instituições gostariam de ver discutidos numa potencial avaliação, mas, pelo menos aparentemente, sem grandes certezas quanto aos métodos avaliativos.

Tendo em conta que das nove instituições participantes seis responderam através de membros do corpo docente em cargos de gestão institucional (reitores, vice-reitores, pró-reitores) pode aventar-se a hipótese de que algum do desconhecimento declarado (três instituições referem não conhecer os modelos) ou induzido (algumas instituições escolhem modelos, mas depois não são capazes de justificar de forma convincente essa escolha) possa derivar do facto de que os órgãos de gestão das universidades nem sempre são oriundos das áreas científicas da Gestão e das Ciências Sociais onde estes modelos são amplamente estudados.

Assim, talvez se possa explicar, por um lado, o desconhecimento declarado dos instrumentos de avaliação que normalmente servem a gestão por parte de alguns responsáveis pelo governo interno, e por outro, por que razão Woudhouse (1999) defende a necessidade da profissionalização da gestão das universidades. O autor refere ainda que as universidades necessitam de recrutar profissionais especializados e habituados a lidar com as pressões do meio envolvente para que os académicos se possam concentrar em áreas chave da excelência institucional, quer ao nível do ensino quer ao nível da investigação ou ainda ao nível de outras áreas do saber.

Tendo em conta que, cada vez mais, as universidades interagem com o meio envolvente, quer através da investigação que realizam, quer através da prestação de novos serviços quer dos novos públicos que captam, as IES precisam de estar munidas de ferramentas e pessoas preparadas para responder em cada uma das suas áreas de intervenção, de modo a conduzir a instituição à excelência, através da implementação de métodos e processos de melhoria contínua.

6.5.3- Participação numa avaliação institucional futura

Por fim, tentou descobrir-se se as instituições que colaboraram no presente estudo estariam disponíveis para participar na realização de uma avaliação institucional no curto prazo. Das nove instituições participantes todas responderam a esta questão, conforme se refere na Tabela 17. Quatro responderam afirmativamente e cinco com um talvez.

Tabela 17: Disponibilidade para participar numa avaliação institucional

OPÇÕES	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	Σ
Sim	X			X		X	X			4
Não										0
Talvez		X	X		X			X	X	5

Da análise dos dados, pode constatar-se que as quatro instituições que manifestaram a sua disponibilidade para participar numa eventual avaliação institucional de curto prazo consideram que o processo é útil porque:

- Pode contribuir para a melhoria dos procedimentos institucionais;
- Pode ajudar na obtenção de elementos críticos de reflexão onde a instituição se possa rever, quer nos pontos fortes quer nos fracos;
- Pode potenciar uma maior eficácia e eficiência no alcance dos objectivos institucionais definidos, facilitando a implementação de um sistema permanente de controlo de qualidade;
- Pode constituir um meio que potencia o garante da satisfação dos *stakeholders*;
- Pode ser uma forma de levar a instituição a conhecer-se melhor, questão essencial à prossecução do seu objectivo principal que é a qualidade.

Das cinco instituições que referem talvez estarem disponíveis para a realização de uma avaliação institucional:

- Três já passaram pela experiência da avaliação institucional (U3, U5 e U9);
- Uma não fundamenta a sua opção;
- A outra justifica a sua opção afirmando que «*as pressões do financiamento, reestruturação dos cursos no âmbito do processo de Bolonha, a procura de novos*

alunos e públicos e os desafios da afirmação científica das instituições sobrepõem-se como aspectos inerentes à sobrevivência, pelo que a eficácia se sobrepõe muitas vezes à eficiência dos processos.».

Das razões alegadas para uma disponibilidade reservada ou condicionada por parte das instituições que já realizaram uma avaliação institucional, infere-se que o facto de terem já passado por uma experiência de AI, o processo lhes tenha revelado que é preciso programar e planear a avaliação, quer em termos de objectivos quer em termos de momento mais adequado para a sua realização, sob pena da quase inutilidade do processo.

Ainda assim, as três instituições apresentam vantagens quanto à realização da avaliação institucional, desde a previsibilidade de melhoria organizacional, à ajuda da reestruturação da instituição para responder às exigências do processo de Bolonha, passando pela revisão de processos.

Citando o respondente U5: *«existe a consciência de que um processo desses só seria benéfico desde que determinados pressupostos para uma boa estrutura da avaliação estivessem implementados, até porque são processos muito caros e que se não trouxerem resultados, as pessoas desmotivam-se a participar. Deve existir uma aceitação geral de todos os membros da instituição, de modo que o processo seja encarado como uma forma de melhorar e não como mais um processo burocrático. A razão do talvez deve-se ao facto de considerar que há ainda muita coisa a fazer antes de um novo processo de avaliação, pois existem recomendações da avaliação anterior que carecem de acções correctivas, ainda não tomadas. Teríamos ainda que implementar a avaliação, ou as bases do processo de avaliação oficial das pós-graduações que ainda não foram incluídas no sistema e que são uma componente muito importante.».*

7- Conclusões

Nas últimas décadas, os principais desafios que se têm colocado às IES prendem-se com a melhoria do seu desempenho individual e da sua competitividade não apenas a nível nacional, mas também, e cada vez mais, a nível internacional.

A globalização trouxe consigo um quadro social, económico, financeiro e político que exige do ensino superior uma nova postura, não só de alerta, mas também de tomada de decisão e que coloca a qualidade do ensino e da investigação e o desempenho institucional, bem como as questões do seu financiamento, numa dimensão que ultrapassa a gestão tradicional das universidades, obrigando-as a encontrar novas formas de gestão e de adaptação às mudanças constantes do mundo actual.

A autonomia das IES e, conseqüentemente, a necessidade da sua avaliação emergem, segundo autores como Amaral (1996), num contexto de incapacidade dos governos para controlarem, de forma eficiente e eficaz, todas as mudanças provocadas pelos novos fenómenos, ou pelo menos, pelos novos contornos dos fenómenos até então conhecidos.

Assim, assiste-se à importação de instrumentos de avaliação até então desenvolvidos exclusivamente para o sector privado, na tentativa de testar a sua operacionalidade no sector público e também no ensino superior. Atendendo à especificidade e grau de especialização que a aplicação da maioria desses modelos exige, a par com a formação da maioria dos responsáveis das IES, a sua real implementação pode não ter sido tão vasta quanto as mudanças que o actual desenvolvimento do ensino superior exige. Talvez por isso muitas instituições portuguesas se têm visto a braços com graves fragilidades ao nível do seu alinhamento organizacional e da sua incapacidade para definir rumos estratégicos, conforme aponta Grilo (2002), entre outros autores.

As questões do funcionamento operacional das IES, que supostamente já deveriam estar controladas, eventualmente por outros profissionais que não os da área académica, continuam, no entanto, a ser aquelas que efectivamente dominam as preocupações diárias dos responsáveis pelo governo interno das instituições. Assim, não lhes resta tempo ou margem para aquelas questões que de facto comprometem ou condicionam o sucesso e

competitividade institucional e que lhes compete definir, como seja a definição da missão e o seu alinhamento, tanto aos novos fenómenos sociais e do meio envolvente em geral, como dos novos e diversificados públicos e, consequentemente, dos novos papéis do corpo docente e académico. Ainda assim, a rápida expansão dos sistemas nacionais de ensino superior, a par com a globalização, tornaram inevitável a necessidade da sua internacionalização.

Neste contexto, assistiu-se ao emergir de uma nova necessidade de avaliação: a avaliação institucional.

A ENQA tem tido um papel preponderante na definição e na implementação dos processos de avaliação institucional, tendo como referência metodológica a aplicação do *four-stage model*, modelo que teve a sua génese na Recomendação 98/561/CE de 24 de Setembro de 1998 e que está na base da maioria dos processos de avaliação de âmbito internacional, processos aos quais algumas das universidades públicas portuguesas já se candidataram, com carácter voluntário.

Assim, nos últimos tempos, os países europeus, através desse organismo, têm vindo a relatar as suas experiências neste domínio, com o intuito de se encontrarem as melhores práticas e de se desenvolverem mecanismos homogéneos com vista à comparabilidade dos sistemas. Dos relatórios e conclusões desses estudos, verifica-se que a maioria dos sistemas nacionais dispõe já de, pelo menos, uma agência nacional para a qualidade ou equivalente (em Portugal, o CNAVES).

Das experiências relatadas, constata-se que a maioria dos países incorpora nos seus processos de avaliação institucional a auto-avaliação, a visita de uma comissão externa de peritos e a publicação de, pelo menos, um relatório final.

Das práticas concretas resulta que a auto-avaliação consiste numa auto-análise crítica da instituição; embora a maioria dos países defenda que a existência de directrizes prévias ou guiões é muito importante, com vista à sistematização da informação e da abrangência da auto-avaliação, nem todas os usam, conforme se pode concluir através da leitura do estudo “*Evaluation of European Higher Education: A Status Report*” (ENQA, 1998), preocupações que são reforçadas por Liuhanen (2001), Kanaan (2001) e Lindqvist (2001).

As comissões externas de peritos e as visitas à instituição são também largamente utilizadas, porém com algumas variações tanto no número de membros de cada equipa, como nos tipos de peritos (de dentro do sistema e de outros sectores, nomeadamente do comércio e da indústria) ou ainda quanto à sua proveniência (nacionais ou estrangeiros).

Em qualquer dos casos, uma das maiores críticas comuns apontadas à maioria dos sistemas nacionais pelas próprias instituições e também pelas instituições participantes no presente estudo, é a possibilidade dos avaliadores não terem em conta as realidades específicas nacionais e institucionais (sobretudo os avaliadores estrangeiros) correndo-se, por isso, o risco dos resultados da avaliação não corresponderem à realidade institucional e ao seu contexto.

Segundo Brennan *et al.* (1994) e Brennan e Shah (2000), para diminuir a possibilidade destas ocorrências, as agências nacionais têm vindo a ser alertadas para a necessidade de se ter cuidados especiais com a selecção, recrutamento e treino das equipas de avaliação sugerindo que, mesmo a nível informal, deve ser dada formação prévia aos peritos, sob pena do eventual descrédito da própria avaliação, defendendo-se que os avaliadores devem gozar de, pelo menos, a mesma reputação pública que os avaliados.

A par com estas sugestões, alguns autores, como Sarrico (2003) têm também defendido a necessidade de se complementarem os métodos de avaliação qualitativos com os quantitativos, referindo que os segundos podem remover algumas das inconsistências levantadas pelos primeiros.

Relativamente à publicação dos resultados, quase todos os sistemas nacionais de ensino superior na Europa referem fazê-lo, embora com diferentes metodologias. Existem países onde são produzidos mais do que um relatório: um que fica na posse da instituição avaliada e que contém as recomendações específicas com vista à correcção dos pontos menos bons e outro com observações genéricas que é publicado e divulgado a nível nacional. Em quase todos os casos as instituições e os sistemas nacionais referem que são tidas em conta as recomendações, mas não especificam os mecanismos implementados para o efeito.

No entanto, nos países anglo-saxónicos, como a Irlanda e o Reino Unido onde este tipo de avaliação está mais desenvolvido, faz-se referência explícita à monitorização da avaliação,

estando definidos os mecanismos e a sequência dos ciclos avaliativos, bem como as consequências da não implementação das medidas correctivas nos prazos estipulados. Parece ser precisamente a este nível que o mecanismo definido para a avaliação institucional na maioria dos sistemas nacionais de avaliação tem a sua maior fragilidade.

Talvez por isso, alguns autores, como Brennan e Shah (2000), defendem que a ausência de mecanismos punitivos são uma forma de assegurar a participação voluntária das instituições nos processos de avaliação.

Por outro lado, essa vacatura na responsabilização das IES (pela implementação das medidas correctivas) e dos sistemas nacionais (por não verificarem e exigirem essa implementação) pode levar à impossibilidade de se identificarem os seus impactos, o que pode contribuir para o descrédito e inutilidade dos processos de avaliação institucional.

Em Portugal, quando se fala de avaliação institucional é inevitável que as universidades portuguesas a associem, ainda que de forma inusitada, ao sistema vigente no país, e esse reporta-se à avaliação dos cursos. O sistema nacional de avaliação português é definido e coordenado por um organismo independente, o CNAVES, embora na origem da sua criação tenham estado, segundo Simão *et al.* (2005) as pressões do CRUP sobre o ME desde o ano de 1993, data que veio a ser fixada como o início do primeiro ciclo de avaliação em Portugal. Muito embora o primeiro ciclo de avaliação, sob a coordenação do CNAVES, tenha sido oficializado apenas em 1998, ele terá integrado a experiência piloto que estava a decorrer, sob a responsabilidade do CRUP/FUP, desde 1993.

Assim, Soares *et al.* (2006) sugerem que o primeiro ciclo de avaliação em Portugal (1993/2000) consistiu numa experiência essencialmente pedagógica e que o segundo (2000/2005), embora com algumas melhorias, não terá surtido resultados muito mais vastos, essencialmente devido às dificuldades de definição de indicadores. Com vista a diminuir as dificuldades na definição desses indicadores, por orientação do CNAVES, passou a recorrer-se aos "círculos de qualidade" .

Talvez o contexto histórico e social da evolução do ensino superior, ajudem a explicar o estado actual da implementação dos processos de avaliação no ensino superior português. A forma gradual como os processos de avaliação foram sendo introduzidos no sistema e as

dificuldades da sua implementação, talvez possam ser, em parte, uma consequência das fragilidades apontadas ao governo interno das IES. Compreende-se assim porque é que a avaliação institucional se encontra prevista na Lei 34/98 de 21 de Novembro e nunca foi aplicada em Portugal. A este nível, e relativamente aos impactos sobre as recompensas ou mesmo aos impactos sobre as estruturas organizacionais, revela-se de extrema dificuldade que as universidades portuguesas os possam reconhecer e identificar. A falta de monitorização das avaliações faz reflectir a ausência de impactos ao nível das estruturas organizacionais e, consequentemente, a impossibilidade de eles serem descritos ou identificados, o que se comprova pelas respostas do inquérito levado a cabo no presente estudo.

A ausência de punições, como decorre das conclusões apontadas por Brennan e Shah (2000) e o facto de não se ter estabelecido um quadro de recompensas objectivo, leva a que a avaliação continue a ser vista como um processo essencialmente pedagógico, reflexivo, mas sem consequências de maior.

Por outro lado, se ao nível da avaliação dos cursos, apenas, não se tem conseguido estabelecer um conjunto de indicadores, parece prudente que não se tenha ainda avançado com a avaliação institucional. Isto não apenas pelos custos que aquele tipo de avaliação acarreta, mas também pelos esforços que implicaria e de que, eventualmente, não se beneficiaria a não ser com uma profunda revisão dos processos de avaliação de desempenho. A este nível, pode concluir-se, pela análise das respostas ao inquérito realizado e dado a conhecer através do presente trabalho, que a revisão dos processos de avaliação deve ser levada a cabo tanto ao nível da avaliação do desempenho interno como ao nível da definição de um sistema para a avaliação institucional.

Através do presente estudo parece ainda poder concluir-se que as universidades publicas portuguesas não conhecem em profundidade os instrumentos que as podem auxiliar ao nível do desempenho interno (como o Modelo da EFQM, BSC e *Benchmarking*) o que pode dificultar a consciência institucional sobre a real necessidade da implementação de processos mais abrangentes de avaliação de desempenho externo e de implementação de avaliações ao nível dos sistemas nacionais. Este tipo de limitações podem também

contribuir para a dificuldade das instituições identificarem o processo de avaliação institucional como uma necessidade para o seu desenvolvimento e melhoria contínua.

O presente estudo classificou as universidades que nele colaboraram em mais antigas (início de actividade antes de 1970) e mais recentes (início de actividade depois de 1970). Da análise das respostas ao inquérito lançado verifica-se que a postura das instituições parece variar consoante a sua antiguidade. As três instituições consideradas mais antigas que não se disponibilizaram para participar no estudo não justificaram a sua indisponibilidade. Ao invés, as duas instituições consideradas mais recentes que também não participaram justificaram a sua indisponibilidade.

Por outro lado, sentiu-se uma grande preocupação por parte das universidades participantes no presente estudo na forma como conduziram a sua resposta ao questionário. Muito embora o objectivo fosse, de facto, captar respondentes que desempenhassem funções de topo nas instituições respectivas, ele nunca foi declarado. Ainda assim, verificou-se que, das nove instituições participantes, oito delegaram a sua resposta em elementos com funções que variam entre pró-reitor, vice-reitor e reitor; outra delegou a tarefa num quadro superior em topo de carreira, com funções na área da avaliação; apenas uma, considerada das mais antigas (com actividade iniciada antes de 1970) incumbiu um estagiário, ainda que da carreira técnica superior, para o desempenho da tarefa e que curiosamente (ou não) foi a única instituição a confundir avaliação institucional com avaliação de cursos.

Das conclusões do inquérito ressalta a ideia de que a maioria das instituições, embora saibam o que significa e se mostrem preocupadas com a sua avaliação institucional, parecem não dispor ainda de estruturas internas suficientes para beneficiar dos resultados da implementação de uma avaliação institucional, nos moldes em que ela foi definida no presente estudo. Ou seja, a avaliação do funcionamento global da instituição, não só das funções ensino e investigação, mas também da gestão da instituição, tal como referiu um respondente com experiência de avaliação institucional, pressupõe a existência de outras avaliações parcelares instaladas, sob pena da quase inutilidade do processo e com a agravante de se consumirem recursos humanos e materiais e, mais grave ainda, de potenciar a desmotivação dos actores institucionais, nos casos em que a avaliação não surta efeitos ou consequências.

Também Castro (2002) conclui que é preciso começar a tirar consequências do processo de avaliação de modo que ele não constitua um fim em si mesmo, permitindo rectificar o que está mal, responsabilizar e prestar contas.

Por outro lado, tal como afirma uma das instituições respondentes ao inquérito lançado através do presente estudo, algumas universidades estão demasiado preocupadas com questões de financiamento e funcionamento, o que as leva a colocar em segundo plano as preocupações que este tipo de avaliação exige. Na verdade, quando se discute a necessidade da profissionalização da gestão das IES para evitar este tipo de constrangimentos, talvez se esteja simplesmente a antever a necessidade de se redistribuírem os papéis dos actores institucionais e a eventual criação de novos actores.

Sugere-se, assim, que a necessidade de mudança nas IES possa, eventualmente, não se situar tanto ao nível das formas de financiamento, da sua constituição legal ou dos sistemas nacionais de financiamento público, mas mais ao nível da sua reestruturação interna face ao seu contexto específico e respectivo enquadramento no meio envolvente adoptando, nesse caso, outro tipo de instrumentos de avaliação que se afigurem mais adequados a cada realidade e objectivo em concreto.

Face as estas conclusões, afigura-se interessante que investigações futuras possam recair sobre a eventual reestruturação interna das IES, na tentativa de descobrir quais os mecanismos e formas de organização que melhor se possam adequar a instituições tão singulares como estas contribuindo para o seu desenvolvimento e competitividade, tanto nacional como internacional.

Com a implementação, desenvolvimento, e monitorização dos resultados de eventuais processos avaliativos acredita-se que a avaliação venha a ser considerada uma efectiva necessidade das instituições que visam a excelência e, simultaneamente, que os resultados desse processo constituam parte integrante da solução para os problemas e desafios que as IES enfrentam todos os dias.

Parece ainda oportuno que, no mesmo contexto, se possam vir a discutir em investigações futuras modelos de avaliação interna, quer parcelares quer de âmbito institucional, mas todos de iniciativa interna na tentativa de ultrapassar as fragilidades que hoje são apontadas

às IES ao nível da definição da sua missão e do seu alinhamento estratégico, concebendo um modelo especificamente pensado para este tipo de instituições e de avaliações.

Assim, pode concluir-se que a necessidade da avaliação, embora possa ter a sua génese no financiamento das instituições, parece que não se extingue com ele, tanto mais que os exercícios de avaliação e de acreditação, bem como a fixação de parâmetros para a qualidade são referidos por Castro (2002) como factores importantes em termos de capacidade competitiva num mercado cada vez mais global onde a comparação entre países e sistemas é inevitável.

Bibliografia

AMARAL, A (1996). Modelos de Avaliação das Universidades. In A Avaliação do Desempenho das Universidades. Documenta N.º 1. FUP. Lisboa.

AMARAL, A (2002). A Vertente da Internacionalização. In Seminário Avaliação e Acreditação. CNAVES. Lisboa.

AMARAL, A (2003). Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior. CIPEs. Fundação das Universidades Portuguesas. Matosinhos.

AMARAL, A. e TEIXERA, P. (2002). Previsão da Evolução do Número de Alunos e do Financiamento. CIPEs. Fundação das Universidades Portuguesas. Matosinhos.

AMBRÓSIO, T. (2000). Novo Contrato entre a Universidade e a Sociedade. In Avaliação Global do Ensino Superior. CNAVES. Lisboa.

APPLEBY, A (1999). Benchmarking Theory - A framework for the Business World as a Context for its Application in Higher Education. In Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education. K. P. Limited. London.

ASSEMBLEIA DA REPUBLICA (1988). Lei N.º 108/88 de 24 Setembro de 1988. Define a Autonomia das Universidades. In D. R. 222/88 SÉRIE I. Lisboa.

ASSEMBLEIA DA REPUBLICA (1994). Lei N.º 38/94 21 de Novembro de 1994. Avaliação do Ensino Superior. In D. R. 269/94 SÉRIE I-A. Lisboa.

ASSEMBLEIA DA REPUBLICA (2003) Lei N.º 1/2003 de 6 de Janeiro de 2003. Aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. In D. R. 4/03 SÉRIE I-A. Lisboa.

ASSEMBLEIA DA REPUBLICA (2003). Lei N.º 37/2003 de 22 de Agosto de 2003. Estabelece as Bases do Financiamento do Ensino Superior. In D. R. 193 SÉRIE I-A. Lisboa.

BARDIN, L. (1994). Análise de Conteúdo. Edições 70. Lisboa.

BARTOLOMEIS, F. (1982). Avaliação e Orientação – Objectivos, Instrumentos e Métodos. BEP, Livros Horizonte. Lisboa.

BAUER, M. e HENKEL, M. (1998). Academic Responses to Quality Reforms in Higher Education. In HENKEL M. e LITTLE B. (Eds). Changing Relationships between Higher Education and the State. Jessica Kingsley. London.

BELL, J. (2002). Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Colecção Trajectos. Gradiva. Lisboa.

BERGHE, W.V. (1994). Quality in Education and Training: Report for the Department of Education of the Flemish Community. Tilkon. Wetteren.

BOGDAN, R e BILKEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora. Porto.

BRENNAN, J.; EL-KHAWAS e SHAH, T. (1994). Peer Review and the Assessment of Higher Education Quality: An International Perspective. QSC/OU. London.

BRIGNALL, S.; FITZGERALD, L.; JOHNSTON, R. e MARKOU, E. (1999) Improving Service Performance: A Study of Step-Change versus Continuous Improvement. CIMA. London.

CAMPBELL, C. A. e WENDA, M. (2000). International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education. Exploratory Trend Report. European Network for Quality Assurance. Helsínquia.

CARVALHO, Ó. (2001). *Benchmarking*: Uma Ferramenta para a Melhoria Contínua. Instituto Português da Qualidade. Lisboa.

CASTRO, A. (2002). As Batalhas pela Qualidade. In Seminário Avaliação e Acreditação. CNAVES. Lisboa

CAVE, M.; HANNEY, S.; HENKEL, M. e KOGAN, M. (1996). The Use of Performance Indicators in Higher Education. The Challenge of the Quality Movement. 3rd Edition. Jessica Kingsley. London.

CLARK, B. R. (1983). The Higher Education System. Academic Organisation in Cross-Nation Perspective. Berkeley. London.

CONFERENCE DES RECTEURS EUROPEENS (1997). Institutional Evaluation as a Tool for Change. Document N. °3. CRE. Brussels.

CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (2006). Avaliação, Contributos para a Reformulação. Almedina. Coimbra.

DOYLE, J. R., *et al.* (1996). The Judge, The Model of the Judge, and the Model of the Judged as Judge: Analysis of the UK 1992 Research Assessment Exercise Data for Business and Management Studies. Omega 24.

DRUCKER, P. (2000). Desafios da Gestão Para o Século XXI. Livraria Civilização Editora, Portugal.

EUROPEAN COMISSION (1998). Recommendation of the Council of September 24, 1998 on European Cooperation in Higher Education, Official Journal of European Communities (OJEC), L270. Luxembourg.

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (2003). Introducing Excellence. EFQM. Brussels.

EUROPEAN NETWORK QUALITY ASSURANCE (1998) – Evaluation of European Higher Education: A Status Report – Prepared for the EC, DG XXII by the Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, Denmark in Cooperation with Comité Nacional d’Evaluation. France.

EUROPEAN NETWORK QUALITY ASSURANCE (2001) – Institutional Evaluations in Europe, ENQA Workshops. Workshop Reports 1: <http://www.enqa.net/>.

EUROPEAN NETWORK QUALITY ASSURANCE (2003) – Quality Procedures in European Higher Education, an ENQA Survey, Occasional Papers 5: <http://www.enqa.net/>

EUROPEAN UNIVERSITIES ASSOCIATION (2002). Quality and Autonomy - The Challenge for Institutions: <http://www.eua.be/eua/>.

EUROPEAN UNIVERSITIES ASSOCIATION (2004). Message from Salamanca - Shaping European Higher Education Area: <http://www.eua.be/eua/>.

EUROPEAN UNIVERSITIES ASSOCIATION (2004). Realising the European Higher Education Area - Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003: <http://www.eua.be/eua/>.

EUROPEAN UNIVERSITIES ASSOCIATION (2004). The European Higher Education Area – The Bologna Declaration of 19 June 1999: <http://www.eua.be/eua/>.

EUROPEAN UNIVERSITIES ASSOCIATION (2004). Towards the European Higher Education Area - Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001: <http://www.eua.be/eua/>.

EUROPEAN UNIVERSITIES ASSOCIATION (2005). Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Project 2002-2003. EUA Publications: <http://www.eua.be/eua/>.

FORTIN, M. F. (1999) – O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização. Lusociência. Edições Técnicas e Científicas, Lda. Lisboa.

GOMES, J. F. (2003). Resposta ao “Inquérito sobre Consolidação da Legislação do Ensino Superior, Avaliação e Revisão da Legislação em Vigor”. In Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior. Coordenação de AMARAL, A. CIPES/ FUP. Matosinhos.

GRILO, E. M. (2002). Os Grandes Desafios. In Seminário Avaliação e Acreditação. CNAVES: Lisboa.

HÄMÄLÄINEN, K. e JESSEN, A. D. (2003). Principles of Good Benchmarking in the Development of Higher Education. In Benchmarking in the Improvement of Higher Education. ENQA Workshop Reports 2. Helsínquia: <http://www.enqa.net/>.

HÄMÄLÄINEN, K.; PEHU-VOIMA, S. e WAHLÉN, S. (2001). Institutional Evaluations in Europe. European Network for Quality Assurance, Workshop Reports 1. Helsínquia: <http://www.enqa.net/>.

HARVEY, L. e GREEN, D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 18, N. ° 1.

HAUG, G. (1999). Trends in Learning Structures in Higher Education. EUA: <http://www.eua.be/>.

HILL, M. e HILL, A. (2002). Investigação por Questionário. Edições Sílabo. Lisboa.

JESSON, D. e MAYSTON, D. (1990). Information, Accountability and Educational Performance Indicators. In: FITZ-GIBBON CT (Ed). Performance Indicators. Clevedon. Avon.

JOHNSTON, R. e CLARK, G. (2001). Service Operations Management. Harlow: Pearson Education Limited. London.

KANAAN, S. (2001). Association of European Universities: CRE Institutional Reviews – A Tool For Change. In Institutional Evaluations in Europe. European Network for Quality Assurance, Workshop Reports 1. Helsínquia: <http://www.enqa.net/>.

KAPLAN, R. S. e NORTON, D. P. (1992). The Balanced Scorecard – Measures That Drive Performance. Harvard Business Review, Jan-Fev. Pages 70-80

KAPLAN, R. S. e NORTON, D. P. (1996). The Balanced Scorecard – Translating Strategy Into Action. Harvard Business School Press. Boston.

KARJALÄINEN, A. (2003). Benchmarking in Brainstorming. In Benchmarking in the Improvement of Higher Education. ENQA Workshop Reports 2. Helsínquia: <http://www.enqa.net/>.

KENNERLEY, M. e NEELY, A. (2000). Performance Measurement Frameworks - A Review. 2nd International Conference on Performance Measurement. Cambridge. UK.

LIEFNER, I. (2003). Funding, Resource Allocation, and Performance in Higher Education Systems. Journal of Higher Education, N. °46, Pages 469-498. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.

LINDQVIST, O. (2001). The Contexts of Institutional Evaluations. In Institutional Evaluations in Europe. European Network for Quality Assurance, Workshop Reports 1. Helsínquia: <http://www.enqa.net/>.

LIUHANEN, A. (2001). Finland: Institutional Evaluation of Finnish Universities. In Institutional Evaluations in Europe. European Network for Quality Assurance, Workshop Reports 1. Helsínquia: <http://www.enqa.net/>.

LUNDVALL, B. (2000). Innovation Policy and Knowledge Management in the Learning Economy. 4th International Conference on Technology and Innovation. Curitiba.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). Decreto-Lei N.º 205/98 de 11 de Julho de 1998. Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) e estabelece as regras gerais necessárias à concretização do sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior e os princípios a que deve obedecer a constituição das entidades representativas das instituições do ensino superior universitário e politécnico, públicas e não públicas. D. R. 158/98 SÉRIE I-A. Lisboa.

MOREIRA, A. (2001). O Desafio da Avaliação do Ensino Superior. CNAVES: <http://www.cnaves.pt>.

NEELY, A.; PLATTS, K. e GREGORY, M. (1995). Performance Measurement System Design – Literature Review and Research Agenda. International Journal of Operations & Production Management, Vol.15, N.º 4.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (1999). Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE): <http://www.oecd.org/>.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (2004). On The Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education. Report of the OECD/IMHE-HEFCE Project on Financial Management and Governance of Higher Education Institutions: <http://www.oecd.org/>.

PATTERSON, J. G. (1998). Conceitos Fundamentais de *Benchmarking* – À Procura de Um Melhor Caminho. Monitor Projectos e Edições. Lisboa.

POLLIT, C. (1998). Papéis Alternativos Para a Avaliação no Processo de Reforma da Gestão Pública. In A Avaliação na Administração Pública. INA. Lisboa.

REICHERT, S. e TAUCH, C. (2003). Trends 2003 – Progress Towards the European Higher Education Area. Bologna Four Years After: Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe. EUA. Brussels.

RUBEN, B. D. (1999) Toward a Balanced Scorecard for Higher Education: Rethinking the College and University Excellence Indicators Framework. In Higher Education Forum, QCI, Center for Organizational Development and Leadership, Rutgers University 99-02. Fall: <http://www.qci.rutgers.edu>.

SANTOS, S. M. (1997). A Avaliação das Universidades em Portugal. In Modernização do Ensino Superior, da Ruptura à Excelência. SIMÃO, JV: Lisboa, 2003.

SARAIVA, M (2003). Definição de Qualidade de Ensino no Ensino Superior Português. 28.º Colóquio Nacional da Qualidade, Associação Portuguesa para a Qualidade. Lisboa.

SARRICO, C. S. (2003). Avaliação Institucional das Universidades – A Avaliação Esquecida? In 1º Congresso Nacional da Administração Pública – Os Vectors da Mudança. INA. Lisboa.

SHEFFIELD HALLAM UNIVERSITY (2003). Embracing Excellence in Education. Consortium for Excellence in Higher Education. U.K: <http://www.shu.ac.uk/research/integralexcellence/>

SHEFFIELD HALLAM UNIVERSITY (2003). Linking the EFQM Excellence Model to Other Management Models and Tools. Consortium for Excellence in Higher Education. U.K. <http://www.shu.ac.uk/research/integralexcellence/>

SILVA, F. L. (2000). Por uma Dimensão Cultural Europeia. In Avaliação Global do Ensino Superior. 1º Seminário Nacional. CNAVES: Lisboa.

SILVA, J. O. (1998). A Avaliação da Qualidade. In A Avaliação na Administração Pública. INA. Lisboa.

SIMÃO J. V., SANTOS S. M. e COSTA A. A. (2005). Ambição para a Excelência – A Oportunidade de Bolonha. Gradiva. Lisboa.

SIMÃO, J. V. (1995). Avaliação do Desempenho das Universidades. Seminário Sobre Avaliação do Desempenho das Universidades, Coimbra, FUP. In Modernização do Ensino Superior, da Ruptura à Excelência. SIMÃO JV (2003).

SIMÃO, J. V. (2000). A Avaliação do Ensino Superior: À Procura da Qualidade. In Avaliação Global do Ensino Superior. 1º Seminário Nacional. CNAVES. Lisboa.

SIMÃO, J. V. (2003). Modernização do Ensino Superior: da Ruptura à Excelência. Gradiva: Lisboa.

SIMÃO, J. V.; OLIVEIRA, J. C. e COSTA, A. A. (2002) Modernização da Sociedade Portuguesa. Os Desafios dos Anos 90; A Experiência Reformadora dos Anos 70; Universidade em Mudança. Documenta N.º 6. FUP. Lisboa.

SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M. e COSTA, A. A. (2002). Ensino Superior: Uma Visão Para a Próxima Década. Gradiva. Lisboa.

SOARES, V. M.; ALVES, A. M. e CRESPO, V. (2006). Ensino Superior Universitário. In Avaliação – Contributos Para a Reformulação. CNAVES. Almedina. Coimbra.

STAROPOLI, C *et al.* (1998). Evaluation of European Higher Education: A Status Report. Prepared for the European Commission, DG XXII, by Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education in Cooperation with Comité Nacional d’Evaluation. France.

STEED, C. e PUPIUS, M. (2003). Application of the EFQM Excellence Model in a College of Further Education. Consortium for Excellence in Higher Education. Sheffield Hallam University: U.K: <http://www.shu.ac.uk/research/integralexcellence/>

TABATONI, P; DAVIS, J. e BARBLAN, A. (2003). Strategic Management and Universities' Institutional Development. EUA. Brussels: <http://www.eua.be/eua/>.

THE DANISH EVALUATION INSTITUTE (2003). Quality Procedures in European Higher Education, An ENQA Survey, Occasional Papers 5: <http://www.enqa.eu/>.

TROW, M. (1994). Academic Reviews and the Culture of Excellence. Kanslersambetets. Skriftserie 1994A.Universitetskanslern: 740. Stockholm.

Van VUGHT, F. A. (1996). The Humboldtian University Under Pressure: New Forms of Quality Review in Western Higher Education. In MAASSEN PAM e Van VUGHT F.A. (Eds). Inside Academia: New Challenges for the Academic Profession. De Tijdstroom. Utrecht.

Van VUGHT, F. A. e Westerheijden, D. F. (1993). Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education - Methods and Mechanisms. Office of the Official Publications of the European Commission. Luxembourg.

WOODHOUSE, D. (1999). Quality and Quality Assurance. In Quality and Internationalisation in Higher Education. Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE): <http://www.oecd.org/>.

YUNGMAN, M. B. (1986). Analysing Questionnaires. University of Nottingham, School of Education. U.K.

ANEXOS

Anexo I – Modelo de Questionário e respectivas instruções

QUESTIONÁRIO ABERTO DIRIGIDO A TODAS AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS

A avaliação institucional nas universidades públicas portuguesas.

Autora:
Teresa Manuela Antunes

Orientadora:
Professora Doutora Cláudia Sarrico

Universidade de Aveiro

Março de 2005

O questionário que se segue, de natureza anónima, encontra-se integrado numa tese de mestrado em gestão pública proposta pela autora, a decorrer na Universidade de Aveiro – Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas.

O objectivo geral deste estudo é o de conhecer o estado de arte da avaliação institucional nas universidades públicas portuguesas, tendo-se optado por realizar uma investigação empírica, auscultando a opinião de todas as universidades públicas portuguesas que estejam dispostas a colaborar neste projecto, voluntariamente.

Todas as informações recolhidas são de tratamento confidencial e apenas serão utilizadas para o estudo em causa, de forma a não comprometer o anonimato das universidades participantes.

Neste questionário não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se apenas que ele seja uma oportunidade para conhecer o estado de arte da avaliação institucional nas universidades públicas portuguesas, inquirindo cada uma das universidades que vivem essa realidade e que constituem o universo da presente investigação.

Desde já se agradece a todos quantos possam colaborar neste inquérito, agradecendo a sua atenção e disponibilidade. A sua colaboração é muito importante para nós. Obrigada.

Instruções para preenchimento e resposta ao questionário.

Não existe limite de caracteres para cada pergunta. Se necessário, use linhas suplementares ou folhas adicionais, identificando, neste caso, o número da pergunta a que está a responder.

Na questão 3.2.) responda apenas “antes de 1970” ou “depois de 1970” a fim de garantir o anonimato do questionário.

Qualquer questão será esclarecida através do endereço electrónico: tantunes@fl.uc.pt ou do telemóvel 919301201.

Por favor, depois de preenchido envie o questionário por correio electrónico para: tantunes@fl.uc.pt ou por correio normal para: Teresa Manuela Martins Antunes, Rua do Brasil, nº 210, 1º Centro Esquerdo, 3030-175 Coimbra.

QUESTIONÁRIO

1.) Identificação do Respondente.

1.1.) Indique a sua data de nascimento (dd/mm/aaaa):

1.2.) Sexo (assinale com X):

Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

1.3.) Vínculo com a instituição (assinale com X):

Quadro efectivo	<input type="checkbox"/>
Contrato Individual	<input type="checkbox"/>
Contrato de Provimento	<input type="checkbox"/>
Contrato a termo	<input type="checkbox"/>
Prestação de Serviços	<input type="checkbox"/>

1.4.) Categoria profissional / função:

2.) Defina o conceito de avaliação institucional, na perspectiva da sua universidade:

3.) Informação relativa à instituição:

3.1.) Localização (assinale com x as respostas correspondentes):

Continente:	Norte	<input type="checkbox"/>
	Centro	<input type="checkbox"/>
	Sul	<input type="checkbox"/>
	Litoral	<input type="checkbox"/>
	Interior	<input type="checkbox"/>
Região autónoma		<input type="checkbox"/>

3.2.) Ano de abertura da universidade:

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional? Assinale com X:

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Atenção:

- Se respondeu NÃO passe à Questão nº 5!

- Se respondeu SIM continue na alínea SEGUINTE!

4.1.) Em que ano realizaram a primeira avaliação institucional na universidade?

4.2.) Quantas avaliações institucionais já foram feitas na sua universidade?

4.3.) Qual a periodicidade das avaliações institucionais realizadas? Assinale com X a resposta correspondente:

<= 2 Anos:	>2 <= 4 Anos:	> 4 <= 6 Anos:	>6 <= 8 Anos:	> 8 Anos:

4.4.) Quem tem conduzido as avaliações institucionais?

Entidade:	Marque X:	Qual?
Apenas a própria universidade		Não aplicável
Entidade externa nacional		
Entidade externa estrangeira		
Outra (s)		

4.5.) Descreva o processo adoptado pela sua universidade para fazer a avaliação institucional:

4.6.) Refira os principais resultados obtidos:

4.7.) Refira as acções correctivas adoptadas pela universidade:

4.8.) Na sua opinião, quais são as vantagens e/ ou desvantagens da avaliação institucional?

Vantagens:

Desvantagens:

5.) Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

6.) Ordene os factores (de 1 a 4) que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade (1 corresponde ao factor mais importante e 4 corresponde ao factor menos importante):

	Forma de financiamento
	Qualificações dos docentes
	Capacidade dos estudantes
	Cultura organizacional
Outro	Qual?
1	
2	
3	
4	

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais? Assinale com X:

Extremo	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>
Médio	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

7.1.) – Fundamente a sua opção:

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade? Assinale com X:

<input type="checkbox"/>	Balanced scorecard
<input type="checkbox"/>	Modelo da excelência organizacional
<input type="checkbox"/>	Benchmarking
<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?
<input type="checkbox"/>	Não conhece os modelos.

8.) Explique porquê:

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo? Assinale com X:

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
Talvez	<input type="checkbox"/>

9.1. Explique porquê:

FIM

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo II – Resposta ao questionário: universidade U1

1.) Identificação do Respondente:

51 Anos, sexo masculino, contratado a termo: pró-reitor para o planeamento.

2.) Defina o conceito de avaliação institucional na perspectiva da sua universidade:

A avaliação Institucional deverá acima de tudo providenciar uma melhoria na qualidade de serviço prestado ao utente, mas também aos vários intervenientes no sistema, docentes e funcionários e à comunidade. A qualidade tem de começar pela definição de começar pela definição correcta de um conceito de expectativas que permita proporcionar um serviço em termos de oferta de ensino ajustado às necessidades do meio na óptima dos utilizadores directos, entenda-se alunos e dos utilizadores finais, entenda-se empregadores. A qualidade resulta depois da relação entre as próprias expectativas dos utentes e a sua relação com a percepção de serviço proporcionado, para o qual contribuem inúmeros factores, tais como a experiência e conhecimento do serviço doutras instituições e todo o processo de prestação do ensino. Este conceito implica um conjunto de actividades operacionais e de suporte que irão garantir a sua consecução. O que significa que do ponto de vista da instituição após a fixação do conceito de serviço a prestar terão de ser fixados standards que permitam garantir a sua prestação de forma consistente aos vários utentes nas diversas áreas operacionais e de suporte e de modo regular ao longo do tempo. A qualidade irá depender do ajustamento na definição do conceito de serviço a prestar e depois da capacidade de o providenciar de modo consistente. Uma avaliação Institucional deverá verificar a capacidade da organização, nas suas diversas áreas e tarefas na condução dos seus processos operacionais.

3.) Localização e data de início de actividade da instituição:

Localização:	Região autónoma
Início de actividade:	Depois de 1970

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional?

Não.

Questões 4.1.) a 4.8.):

N. A.

5.) Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

O financiamento das universidades começou a ser indexado em termos de qualidade na nova lei de financiamento e já no ano de 3004/05 o orçamento das instituições foi ponderado em função de um indicador de qualidade baseado da qualificação do corpo docente. Além disto a forma de financiamento com base num valor transferido por alunos

já estabelece um critério de financiamento baseado na capacidade de atrair alunos o que desde logo resulta da própria valia dos cursos e qualidade de Instituição.

6.) Ordene os factores que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade: (1 = factor mais importante e 4 = menos importante):

1	Forma de financiamento
2	Qualificações dos docentes
3	Capacidade dos estudantes
4	Cultura organizacional

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais?

Médio.

7.1.) Fundamente a sua opção:

As pressões do financiamento e a resposta a questões correntes domina muito o funcionamento das instituições e a avaliação institucional surge mais como uma pressão vinda de forças externas ou imposta por dinâmicas competitivas do que dum processo da própria organização.

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade?

Benchmarking.

8.1.) Explique porquê:

Julgo que a comparação em termos internacionais de práticas de referência pode constituir uma forma de dinamizar situada em elementos externos e baseada na necessidade de competitividade das Instituições na oferta de ensino, enquanto que os modelos de qualidade assentes em questões viradas para os processos de planeamento e mesmo de excelência terão maior dificuldade em produzir resultados nesta fase de desenvolvimento das Instituições em termos de gestão.

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo?

Talvez.

9.1.) Explique porquê:

As pressões do financiamento, reestruturação dos cursos, no âmbito do processo de Bolonha, a procura de novos alunos e públicos e os desafios da afirmação científica das instituições sobrepõem-se como aspectos inerentes à sobrevivência, pelo que a eficácia se sobrepõe muitas vezes à eficiência dos processos.

Anexo III – Resposta ao questionário: universidade U2

1.) Identificação do Respondente:

37 Anos de idade, sexo feminino, quadro efectivo: assessora no Gabinete de Avaliação, com funções de coordenar e executar as avaliações dos cursos de licenciatura, propostos pelo CNAVES.

2.) Defina o conceito de avaliação institucional na perspectiva da sua universidade:

N. R.

3.) Localização e data de início de actividade da instituição:

Localização:	Continente
	Centro
	Litoral
Início de actividade:	Depois de 1970

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional?

Não.

Questões 4.1.) a 4.8.):

N. A.

5.) Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

Considero que a forma de financiamento e o nível de desempenho das universidades, vista de uma forma restrita, não estará relacionada. Numa perspectiva mais alargada, o financiamento poderá estar relacionado, na medida em que a instituição poderá sentir-se constrangida com a falta de financiamento para o desenvolvimento de projectos necessários à eficácia e eficiência de alguns serviços.

6.) Ordene os factores que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade (1 = factor mais importante e 4 = factor menos importante):

1	Qualificações dos docentes
2	Capacidade dos estudantes
3	Cultura organizacional
4	Forma de financiamento

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais?

N. R.

7.1.) Fundamente a sua opção:

N. R.

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade?

Modelo da EFQM.

8.1.) Explique porquê:

Apesar de não possuir conhecimento profundo dos modelos teóricos apresentados que me permita fazer uma opção rigorosa, penso que, talvez, o mais adequado será, o “modelo da excelência organizacional (EFQM), dado que, na minha perspectiva, contem maior número de parâmetros qualitativos de avaliação.

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo?

Sim.

9.1.) Explique porquê:

Penso que os processos de avaliação são sempre úteis para melhorar os procedimentos institucionais. O processo de avaliação fornece elementos críticos de reflexão onde a instituição se pode rever, quer nos aspectos fracos, quer nos fortes. No caso dos aspectos fracos, quando postos a “olho nu”, têm a função de impelir para uma vontade em melhorar.

Anexo IV – Resposta ao questionário: universidade U3

1.) Identificação do Respondente:

68 Anos, sexo masculino, vice-reitor [infere-se ser quadro efectivo].

2.) Defina o conceito de avaliação institucional, na perspectiva da sua universidade:

A avaliação institucional é uma avaliação sobre a estratégia que a U3 se encontra a desenvolver. Tem em vista fazer uma análise reflexiva sobre o caminho que a U3 e se encontra a percorrer de forma a ser feita uma análise dos seus pontos fortes e fracos e ter a consciência das ameaças e aproveitar as oportunidades. O objectivo da U3 ao se ter candidatado à avaliação institucional foi para ter uma visão externa que oriente a estratégia da universidade, determine medidas e estabeleça prioridades, de forma a preparar-se para os desafios futuros e de acordo com as melhores práticas Europeias.

3.) Localização e data de início de actividade da instituição:

Localização:	Continente
	Sul
	Litoral
Início de actividade:	Depois de 1970

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional?

Sim.

4.1.) Em que ano realizaram a primeira avaliação institucional na universidade?

2002.

4.2.) Quantas avaliações institucionais já foram feitas na sua universidade?

Uma.

4.3.) Qual a periodicidade das avaliações institucionais realizadas?

N. R.

4.4.) Quem tem conduzido as avaliações institucionais?

EUA.

4.5.) Descreva o processo adoptado pela sua universidade para fazer a avaliação institucional:

A U3 ao se ter candidatado a uma avaliação externa por parte da “European University Association” teve que realizar um relatório de auto-avaliação. Este relatório de auto-avaliação resultou de um trabalho de equipa em que envolveu a equipa reitoral e outros dirigentes que fizeram uma reflexão interna da universidade. Isto é, foi feito um relatório

considerando os pontos fortes e pontos fracos da instituição, os seus factores críticos de sucesso e a sua estratégia. Posteriormente ao envio deste relatório a universidade recebeu a equipa da “European University Association” que fez uma análise no terreno, interagindo com os docentes, os funcionários e os alunos, bem como entidades externas da região. Após a visita, foi solicitado um novo esclarecimento de dados para a preparação da segunda visita. Finalmente a equipa produziu um relatório de avaliação sobre a U3.

4.6.) Refira os principais resultados obtidos:

a) Restrições e normas institucionais:

Missão da universidade: Determinação de objectivos com uma clara implementação em termos temporais, que possibilite a definição da missão da universidade de uma forma global.

Sugestão: Discussão interna em cada faculdade, escola e serviço da sua própria missão.

Fusão do sistema politécnico com o universitário: Aproveitar a existência dos dois subsistemas de ensino para o desenvolvimento e consolidação da própria estratégia da universidade e definir o processo dessa evolução, explorando ao mesmo tempo as sinergias destes dois subsistemas. Possibilidade da criação de uma instituição com um carácter único em Portugal.

Organização e Governo: Excesso de organização, com a proliferação de comissões em demasia e alguns deles bastante amplos.

Sugestão: Alteração aos estatutos com vista a reduzir o número de representantes eleitos para determinados órgãos (senado universitário e assembleia da universidade). Deverá ser acompanhado pelo estabelecimento de uma comunicação interna na organização que permita assegurar a participação de todos na tomada de decisão.

Recursos: Poucos recursos financeiros, o que não permite a concretização da sua missão.

Sugestão: Criação de um comité angariador de fundos que procure de forma sistemática apoios financeiros para determinados projectos. Bem como continuar a sua participação em projectos de investigação a nível nacional como internacional. Maior cooperação com países de língua portuguesa que possibilite a vinda de estudantes.

Avaliação e qualidade: Processo interno de avaliação com a participação de toda a comunidade académica e que permita um acompanhamento das conclusões retiradas de cada relatório de auto-avaliação a cada curso.

Sugestão: Reforço das competências do gabinete de apoio à avaliação com vista a consolidar o papel da universidade e contribuir de forma decisiva para a realização dos seus objectivos.

b) Capacidade para mudança institucional:

Área pedagógica: Maior colaboração entre faculdades e escolas tanto nas actividades de investigação como no ensino – mobilidade interna dos estudantes; Reestruturação pedagógica dos cursos de acordo com a declaração de Bolonha; Uma maior transparência nas práticas de ensino; Publicação de um guia de aluno para cada faculdade e escola; Criação de um gabinete que tenha responsabilidade no desenvolvimento e treino de novas técnicas pedagógicas.

Apoio social: Apoiar os estudantes na procura de emprego; Gabinete que possibilite o contacto entre estudantes e empresas para a troca de informação e de postos de trabalho disponíveis.

Investigação: Importância de integrar a investigação com o ensino

Internacionalização: Criar termos de equivalência entre os créditos obtidos no estrangeiro e os obtidos na universidade que facilite a mobilidade dos estudantes a nível internacional; Continuar a incentivar a internacionalização do programa de estudos; Apostar na captação de estudantes de outras partes do globo (América Latina, Ásia e África).

Relações Externas: Continuar a fomentar contactos com outras universidades, a troca de estudantes e colaborar em projectos de investigação.

4.7.) Refira as acções correctivas adoptadas pela universidade:

A U3 no seguimento da sua estratégia tem sempre em consideração as acções que foram propostas.

4.8.) Na sua opinião, quais são as vantagens e/ ou desvantagens da avaliação institucional?

Vantagens:

A candidatura da U3 ao “Institutional Quality Audit Programme” veio por conseguinte possibilitar uma reflexão externa sobre as iniciativas internas da universidade. Algumas questões fundamentais podem ser identificadas, tais como: Estará a universidade no rumo certo em termos estratégicos? Tem a universidade consciência de todos os seus pontos fracos e fortes? Estará a universidade pronta para se projectar em termos internacionais? Desta forma a avaliação à U3 veio ajudar a universidade a preparar-se para o futuro, conscientes que este encontra-se em constante mudança e alertados para um mundo global e competitivo.

Desvantagens:

O facto de se ter auto proposto perante um grupo de avaliadores estrangeiros a uma análise, poderá ficar sujeito a comparações com o que se pratica no exterior que poderá suscitar resultados que não se enquadrem na estrutura interna. Também a universidade ao ser analisada num determinado momento de tempo a um grupo de avaliadores tira uma radiografia que poderá não ser suficiente para se aperceberem da especificidade da instituição para tirarem conclusões.

5. Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

Considerando que relativamente à fórmula de financiamento entra em conta com os seguintes critérios, de acordo com o n.º 3 do artigo 4º da Lei n.º 37/2003 de 22 de Agosto, que a seguir se demonstra:

Artigo 4.º (Orçamento de funcionamento base)

1 - Em cada ano económico, o Estado, pelos montantes fixados na Lei do Orçamento, financia o orçamento de funcionamento base das actividades de ensino e formação das instituições, incluindo as suas unidades orgânicas ou estruturas específicas.

2 - O financiamento a que se refere o número anterior é indexado a um orçamento de referência, com dotações calculadas de acordo com uma fórmula baseada em critérios

objectivos de qualidade e excelência, valores padrão e indicadores de desempenho equitativamente definidos para o universo de todas as instituições e tendo em conta os relatórios de avaliação conhecidos para cada curso e instituição.

3 - Da fórmula referida no n.º 2 devem constar os seguintes critérios, valores padrão e indicadores de desempenho: a) A relação padrão pessoal docente/estudante; b) A relação padrão pessoal docente/pessoal não docente; c) Incentivos à qualificação do pessoal docente e não docente; d) Os indicadores de qualidade do pessoal docente de cada instituição; e) Os indicadores de eficiência pedagógica dos cursos; f) Os indicadores de eficiência científica dos cursos de mestrado e doutoramento; g) Os indicadores de eficiência de gestão das instituições; h) A classificação de mérito resultante da avaliação do curso/instituição; i) Estrutura orçamental, traduzida na relação entre despesas de pessoal e outras despesas de funcionamento; j) A classificação de mérito das unidades de investigação.

4 - A fórmula acima referida consta de portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Ciência e do Ensino Superior, bem como as regras necessárias para o seu cálculo e aplicação. As alíneas a), b), d), i) do referido n.º 3 já se encontravam incorporadas na fórmula da portaria n.º 1174/2003 de 6 de Outubro, a qual regulou a definição das dotações orçamentais das universidades para 2004.

Estes indicadores já eram, aliás, utilizados na anterior fórmula de 1996. Por seu turno, a fórmula usada para 2005 passou também a integrar a alínea j), além de ter modificado a forma como a alínea d) foi considerada. Considerando que o desempenho de uma universidade é avaliado segundo estes critérios pode-se concluir que existe uma relação directa entre o financiamento e o seu desempenho.

6.) Ordene os factores que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade: (1 = factor mais importante e 4 = factor menos importante)

1	Forma de financiamento
3	Qualificações dos docentes
4	Capacidade dos estudantes
2	Cultura organizacional

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais?

Muito.

7.1 Fundamente a sua opção:

O facto da U3 se ter auto proposto a uma avaliação pressupõe que este organismo se encontra preocupado com a sua forma de estar dando relevo ao que outros organismos consideram sobre a própria instituição.

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade?

Balanced scorecard e modelo da EFQM.

8.1.) Explique porquê:

O “balanced scorecard” faz uma análise SWOT tendo em vista o conceito de estratégia e o “Modelo da excelência organizacional” encontra-se mais orientado para os processos e comunicação organizacional tendo em vista o conceito de qualidade. De uma forma geral a utilização de um mix entre estes dois modelos teóricos seria uma boa solução.

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo?

Talvez.

9.1 Explique porquê:

É necessário que a universidade faça uma análise sobre si mesmo, contudo teria que se ter em consideração qual o momento para ser feita essa mesma análise, isto é actualmente com a introdução do modelo de Bolonha a análise podia contribuir para ajudar nessa reestruturação.

Anexo V – Resposta ao questionário: universidade U4

1.) Identificação do Respondente:

28 Anos de idade, sexo feminino, contratada a termo, técnica superior estagiária.

2.) Defina o conceito de avaliação institucional, na perspectiva da sua universidade:

A avaliação institucional na nossa universidade tem por base a Lei n.º 38/94 de 21 de Novembro – avaliação do ensino superior – a qual incide sobre a qualidade do desempenho pedagógico e científico das instituições de ensino superior, o seu funcionamento, a qualificação dos agentes de ensino, a ligação à comunidade e a acção cultural. O processo de avaliação tem em consideração: a) O ensino [estruturas curriculares], o nível científico, os processos pedagógicos e as suas características inovadoras; b) A qualificação dos docentes; c) A procura efectiva dos alunos, o sucesso escolar e os mecanismos de apoio social; d) A inserção dos diplomados no mercado de trabalho; e) A eficiência de organização e de gestão; f) O estado das instalações e do equipamento pedagógico e científico g) A colaboração, interdepartamental e interinstitucional; h) Os projectos de cooperação internacional; Fundamentalmente torna-se desejável que o sistema nacional de avaliação encare uma nova perspectiva processual de criação de sistemas de qualidade permanentes nas escolas, processo este, em preparação.

3.) Localização e data de início de actividade da instituição:

Localização:	Continente
	Centro
	Litoral
Início de actividade:	Antes de 1970

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional?

Sim. O sistema de avaliação utilizado pela nossa instituição é a avaliação de cursos de todas as faculdades da U4, a qual já ocorre há dez anos sobre o início das actividades organizadas de avaliação do sistema de ensino superior em Portugal, tendo-se concluído dois ciclos completos de avaliação de cursos.

4.1.) Em que ano realizaram a primeira avaliação institucional na universidade? (quatro dígitos):

O primeiro ciclo da avaliação teve início em 1994 a título experimental. Em 1999/2000 teve início o 2º ciclo de avaliação.

4.2.) Quantas avaliações institucionais já foram feitas na sua universidade?

Cerca de 60 cursos avaliados, no 2º ciclo de avaliação.

4.3.) Qual a periodicidade das avaliações institucionais realizadas?

Entre 4 e 6 anos.

4.4.) Quem tem conduzido as avaliações institucionais?

CNAVES.

4.5.) Descreva o processo adoptado pela sua universidade para fazer a avaliação institucional:

Fases do Processo de avaliação:

Auto-avaliação: Tem carácter obrigatório e cíclico e realiza-se de acordo com o guião aprovado pela Fundação das Universidades Portuguesas e homologado pelo Ministro da Educação. Este relatório é elaborado por cada universidade, no qual deve constar: Apresentação da instituição como um todo. Dados relativos ao curso em avaliação (génese e evolução do curso; estrutura do curso; funcionamento do curso; alunos; recursos humanos; recursos materiais; recursos financeiros; enquadramento do curso na actividade de investigação da instituição). Inquéritos de opinião (alunos; docentes e antigos alunos).

Avaliação externa: As comissões procedem à avaliação externa, destinada a completar e a comprovar o processo de auto-avaliação e a certificar os seus resultados. Realizam visitas às universidades durante as quais procedem a reuniões com professores, estudantes e funcionários. As comissões têm deste modo, possibilidades de, após uma análise cuidadosa dos relatórios de auto-avaliação e com base na experiência e saber das personalidades que as compõem, dar sugestões e propor iniciativas dirigidas à melhoria da qualidade. Contraditório: Cada universidade avaliada recebe o relatório final de avaliação externa elaborado pela comissão de avaliação externa, tendo a possibilidade de se pronunciar sobre ele.

Relatório final de avaliação: Elaborado após a visita e apresentado a cada universidade, antes de ser tornado público.

4.6.) Refira os principais resultados obtidos:

Consultar o sítio na Internet da U4 para consulta dos relatórios de avaliação referentes à U4, visto que a informação seria muito extensa para ser colocada aqui.

4.7.) Refira as acções correctivas adoptadas pela universidade:

São pedidos pelo conselho de avaliação, relatórios intercalares de avaliação às faculdades da U4, no sentido de confirmar se estão a ser postas em prática as recomendações nomeadamente, os pontos fracos apontados pelas comissões de avaliação externa, aquando da avaliação externa relativa a determinada licenciatura.

4.8.) Na sua opinião, quais são as vantagens e/ ou desvantagens da avaliação institucional?

Vantagens:

Dirigir a instituição à melhoria da qualidade.

Desvantagens:

Devia existir mais acompanhamento pós-avaliação e um sistema de gestão da qualidade permanente.

5.) Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

A situação de sub-financiamento em que se encontram as universidades tem uma relação directa negativa com o nível de desempenho de cada uma delas, devido aos critérios que são utilizados para este financiamento.

6.) Ordene os factores que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade (1 = factor mais importante e 4 = factor menos importante):

1	Cultura organizacional
2	Forma de financiamento
3	Qualificações dos docentes
4	Capacidade dos estudantes

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais?

Extremo.

7.1.) Fundamente a sua opção:

As avaliações institucionais são de extrema importância para atingir níveis de excelência e melhoria da qualidade.

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade?

Benchmarking.

8.1.) Explique porquê:

A U4 compara o seu desempenho e o dos seus processos com os de outras universidades (ou qualquer outro tipo de organizações), com o objectivo de identificar e adoptar diferentes formas de funcionamento que conduzam a uma melhor qualidade.

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo?

Sim.

9.1.) Explique porquê:

Para uma maior eficácia no sistema de avaliação e eficiência no alcance dos objectivos institucionais definidos, com vista, à implementação de um sistema permanente de controlo de qualidade.

Anexo VI – Resposta ao questionário: universidade U5

1.) Identificação do Respondente:

53 Anos, sexo masculino, quadro efectivo: vice-reitor.

2.) Defina o conceito de avaliação institucional, na perspectiva da sua universidade:

A avaliação institucional pode ser definida como um processo não linear, que pressupõe outras avaliações instaladas e uma interacção dentro da própria universidade, entre os diversos actores da instituição, nomeadamente professores, alunos e funcionários, i.e., da própria estrutura existente. A avaliação institucional pode ainda servir como alavanca do desenvolvimento da instituição, desde que haja um bom aproveitamento dos seus resultados, na medida em que ela proporciona o “olhar ao espelho”, “tirar a fotografia”, muito embora seja difícil obter resultados de avaliação imparciais, na medida em que estes são o reflexo daquilo que as pessoas pensam e dizem, o que muitas vezes não é o retrato mais objectivo da instituição. No entanto há que salientar o lado positivo que é levar a instituição a reflectir sobre si mesma, descobrir os seus pontos fortes e fracos, etc., bem como a mobilizar-se no sentido de melhorar.

3.) Localização e data de início de actividade da instituição:

Localização:	Continente
	Norte
	Litoral
Início de actividade:	Depois de 1970

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional?

Sim.

4.1.) Em que ano realizaram a primeira avaliação institucional na universidade?

1996.

4.2.) Quantas avaliações institucionais já foram feitas na sua universidade?

Uma.

4.3.) Qual a periodicidade das avaliações institucionais realizadas?

N. A.

4.4.) Quem tem conduzido as avaliações institucionais?

CRE / EUA.

4.5.) Descreva o processo adoptado pela sua universidade para fazer a avaliação institucional:

Existia um guião com orientações gerais para a implementação do processo. Deslocou-se uma equipa à U5 que era constituída por um secretário e dois relatores que entrevistaram os diversos membros da instituição. No final elaboraram um relatório e no follow-up elaborou-se um novo relatório. Posteriormente o CRE organizou um seminário onde a avaliação institucional realizada foi apresentada como estudo de caso.

4.6.) Refira os principais resultados obtidos:

Serviu mais como efeito alavanca / como meio de mobilizar para reflectir e discutir as conclusões apresentadas pela avaliação. Serviu também como tomada de consciência do empowerment por parte de todos os órgãos directivos e tomada de consciência também de que o poder real é muito diferente do poder formal, nomeadamente porque os órgãos directivos muitas vezes são formados por docentes mais novos (poder formal), mas o poder real continua a ser detido pelos professores mais antigos.

4.7.) Refira as acções correctivas adoptadas pela universidade:

Decorrente do relatório do CRE e da avaliação, a nível indirecto, foram criados dois novos gabinetes de apoio, nas áreas da qualidade e das novas tecnologias.

4.8.) Na sua opinião, quais são as vantagens e/ ou desvantagens da avaliação institucional?

Vantagens:

Mobiliza a instituição para reflectir nos resultados; É um processo dinâmico que leva à participação de todos e à monitorização da avaliação institucional e das avaliações parcelares; Potencia a criação de serviços com vista a aumentar os pontos fortes da instituição; As pessoas crescem a par com a instituição derivado dos processos de avaliação.

Desvantagens:

As pessoas revelam a imagem que elas próprias tem da instituição, que nem sempre é a mais objectiva; Os resultados são aquilo que as pessoas quiserem que sejam, pois são elas que conduzem a avaliação.

5.) Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

Não creio que exista uma relação directa. A fórmula de financiamento adoptada assenta em critérios de convergência, em vez de assentar na boa gestão. O bom desempenho tem a ver com opções estratégicas, independentemente da forma de financiamento. O que acontece, na prática, é uma espécie de punição pelo bom desempenho, pois não há qualquer incentivo a quem adoptar uma boa gestão, muito pelo contrário.

6.) Ordene os factores que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade (1 = factor mais importante e 4 = factor menos importante):

1	Qualificações dos docentes
2	Cultura organizacional
3	Capacidade dos estudantes
4	Forma de financiamento

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais?

Muito.

7.1.) Fundamente a sua opção:

Tem havido uma cultura de avaliação. A avaliação é importante para tomar consciência dos pontos fortes e fracos da instituição e interiorizá-los, tornando-se as pessoas parte integrantes do processo; O processo de avaliação leva a que as pessoas se envolvam.

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade?

Não conhece os modelos.

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo?

Talvez.

9.1.) Explique porquê:

Porque existe uma cultura de avaliação institucional na universidade e ela seria importante para rever os processos, sendo a via da avaliação uma das formas de o concretizar. Por outro lado existe a consciência de que um processo desses só seria benéfico desde que determinados pressupostos para uma boa estrutura da avaliação estivessem implementados, até porque são processos muito caros e que se não trouxerem resultados, as pessoas desmotivam-se a participar. Deve existir uma aceitação geral de todos os membros da instituição, de modo que o processo seja encarado como uma forma de melhorar e não como mais um processo burocrático. A razão do talvez deve-se ao facto de considerar que há ainda muita coisa a fazer antes de um novo processo de avaliação, pois existem recomendações da avaliação anterior que carecem de acções correctivas, ainda não tomadas. Teríamos ainda que implementar a avaliação, ou as bases do processo de avaliação oficial das pós-graduações que ainda não foram incluídas no sistema e que são uma componente muito importante.

Anexo VII – Resposta ao questionário: universidade U6

1.) Identificação do respondente:

50 Anos de idade, masculino, quadro efectivo, reitor.

2.) Defina o conceito de avaliação institucional na perspectiva da sua universidade:

Avaliação institucional compreende a globalidade da actividade da universidade, verificando a adequação e eficiência da sua actuação em relação.

3.) Localização e data de início de actividade da instituição:

Localização:	Região autónoma
Início de actividade:	Depois de 1970

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional?

Não.

5.) Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

Não existe porque a fórmula de financiamento que tem sido aplicada não tem em consideração a situação e evolução das universidades.

6.) Ordene os factores que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade (1 = factor mais importante e 4 = factor menos importante):

1	Qualificações dos docentes
2	Capacidade dos estudantes
3	Cultura organizacional
4	Forma de financiamento

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais?

Extremo.

7.1.) Fundamente a sua opção:

Sem avaliação institucional a universidade não tem noção da sua posição.

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade?

Não conhece os modelos.

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo?

Sim.

9.1.) Explique porquê:

A qualidade é o nosso objectivo principal e como tal torna-se necessário saber o que somos.

Anexo VIII – Resposta ao questionário: universidade U7

1.) Identificação do Respondente:

54 Anos de idade, masculino, quadro efectivo, professor associado / vice-reitor.

2.) Defina o conceito de avaliação institucional, na perspectiva da sua universidade:

A avaliação institucional constitui um processo para atingir o desenvolvimento e a qualidade. Deve fazer-se uma análise interna de objectivos, missões, responsabilidades externas e internas dessa universidade/faculdade/departamento, de modo a adquirir um auto-conhecimento pelos actores institucionais (professor, funcionário, aluno), para encontrar os pontos fracos e fortes, formatar soluções para ultrapassar situações menos boas e aumentar a fortaleza institucional.

3.) Localização e ano de abertura da instituição:

Localização:	Continente
	Centro
	Interior
Início de actividade:	Depois de 1970

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional?

N. R.

Questões 4.1.) a 4.8.):

N. R.

5.) Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

Deve haver uma relação directa e preferencialmente positiva, pois havendo uma avaliação negativa deve ser dado à instituição um tempo para modificar e melhorar tudo aquilo que os avaliadores acharam menos positivo. Nesse período, que pode ir até cinco anos, tem de haver um follow-up anual por alguém que é responsável pela detecção das situações negativas. Nesse período poderá existir até um financiamento suplementar.

6.) Ordene os factores que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade (1 = factor mais importante e 4 = factor menos importante):

1	Qualificação dos docentes
2	Qualificação dos alunos
3	Organização escolar
4	Financiamento

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais?

Muito.

7.1.) Fundamente a sua opção:

A avaliação institucional é uma forma de a instituição ser olhada do exterior por pessoas independentes e especialistas. A verificação de determinados processos deve alargar-se a todos os actores e espalhar-se para que se implemente uma cultura de qualidade na escola. Após a avaliação o processo de realimentação tem de ser mantido e criadas estruturas internas necessárias para verificação de informação, procedimentos e resultados.

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade?

Modelo da EFQM.

8.1.) Explique porquê:

Este modelo visa o aspecto organizacional que é talvez a maior fraqueza de todas as nossas universidades. Um bom modelo de organização participativo e com responsabilidades aos vários níveis ultrapassa todos os problemas que se lhe depara.

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo?

Sim.

9.1.) Explique porquê:

Porque queremos satisfazer os alunos e professores e os nossos parceiros de cooperação (stakeholders).

Anexo IX – Resposta ao questionário: universidade U8

1.) Identificação do Respondente:

38 Anos de idade, masculino, quadro efectivo, professor auxiliar.

2.) Defina o conceito de avaliação institucional, na perspectiva da sua universidade:

A avaliação institucional é um processo interminável de busca de qualidade da universidade, dos cursos e do desempenho de cada sujeito interveniente, que pressupõe uma não acomodação, exigindo uma predisposição à mudança que acompanhe a dinâmica científica, cultural, organizacional e tecnológica.

3.) Localização e data de início de actividade da instituição:

Localização:	Continente
	Centro
	Interior
Início de actividade:	Depois de 1970

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional?

Não.

5.) Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

Não a nível do orçamento publico mas sim, e cada vez mais, a nível da obtenção de financiamento por projectos de investigação e prestação de serviços.

6.) Ordene os factores que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade (1 = factor mais importante e 4 = factor menos importante):

1	Forma de financiamento
2	Cultura organizacional
3	Qualificações dos docentes
4	Capacidade dos estudantes

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais?

Médio.

7.1.) Fundamente a sua opção:

Nunca foi promovida, apesar de já ter sido programada, a avaliação institucional, apenas as avaliações de cursos no âmbito do CNAVES.

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade?

Não conhece os modelos.

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo?

Talvez.

Anexo X – Resposta ao questionário: universidade U9

1.) Identificação do Respondente:

58 Anos de idade, masculino, quadro efectivo, vice-reitor.

2.) Defina o conceito de avaliação institucional, na perspectiva da sua universidade:

Um processo de certificação da correspondência entre a missão assumida pela instituição e a sua realidade.

3.) Localização e data de início de actividade da instituição:

Localização:	Continente
	Norte
	Litoral
Início de actividade:	Antes de 1970

4.) A universidade já foi sujeita a alguma avaliação institucional?

Sim.

4.1.) Em que ano realizaram a primeira avaliação institucional na universidade?

1994.

4.2.) Quantas avaliações institucionais já foram feitas na sua universidade?

Uma.

4.3.) Qual a periodicidade das avaliações institucionais realizadas?

N. A.

4.4.) Quem tem conduzido as avaliações institucionais?

EUA.

4.5.) Descreva o processo adoptado pela sua universidade para fazer a avaliação institucional:

Relatório interno; visita por comissão externa; projecto de relatório para audiência prévia; relatório final com comentário da instituição.

4.6.) Refira os principais resultados obtidos:

Auto-consciência da realidade.

4.7.) Refira as acções correctivas adoptadas pela universidade:

Não posso responder passados já vários anos.

4.8.) Na sua opinião, quais são as vantagens e/ ou desvantagens da avaliação institucional?

Vantagens:

Só poderia conjecturar por não ter evidência empírica e não será essa a intenção do inquérito.

Desvantagens:

N. R.

5.) Considera que existe uma relação directa (positiva ou negativa) entre a forma de financiamento das universidades e o nível de desempenho de cada uma delas? Explique porquê:

Não. Não me cabe explicar o comportamento de agentes externos.

6.) Ordene os factores que considera mais importantes para o sucesso de longo prazo de uma universidade (1 = factor mais importante e 4 = factor menos importante):

1	Liderança e forma de governo
2	Qualificações dos docentes
3	Capacidade dos estudantes
4	Forma de financiamento

7.) Qual o grau de importância que a sua instituição atribui à realização das avaliações institucionais?

Médio.

7.1.) Fundamente a sua opção:

A sua importância depende da capacidade de resposta e esta depende do enquadramento legal nacional e da capacidade do governo interno.

8.) Dos seguintes modelos teóricos, por qual optaria para levar a cabo a avaliação institucional na sua universidade?

Benchmarking.

8.1.) Explique porquê:

Permite uma aprendizagem com o exterior e isso poderá ajudar a aceitar a necessidade de reformas.

9.) A sua universidade estaria disponível para participar numa avaliação institucional a curto prazo?

Talvez.

9.1.) Explique porquê:

Vantagens previsíveis de melhoria organizacional.